Silke Fischer

Schulentwicklung

Bildungspolitische Wunschvorstellung oder pädagogische Realität?

PETER LANG

Die hier durchgeführte Querschnittsstudie evaluiert erstmalig, ob Schulen sich erfolgreich eigenständig – wie bildungspolitisch gefordert –, in sogenannte «problemlösende» Organisationseinheiten transformieren können, um ihren Unterricht im Rahmen der Schulentwicklung kontinuierlich weiterzuentwickeln. Die Ergebnisse dieser Studie stellen hierbei vor allem die Nachhaltigkeit von Schulentwicklung in Frage, da weder die Lehrpersonen noch Schulleitungsmitglieder an den evaluierten Berufsfachschulen der Meinung waren, dass Schulentwicklung den Unterricht und die beruflichen Fähigkeiten der Einzellehrperson überhaupt beeinflusst. Begründet liegt dieses Ergebnis u.a. in der von den Schulen vorgenommenen Implementierungsstrategie. So wird das Lehrerkollegium allgemein zu wenig in Entscheidungsprozesse involviert und beispielsweise nur unzureichend über den Zielerreichungsgrad und Massnahmen abgeschlossener Schulentwicklungsprojekte informiert.

SILKE FISCHER, studierte Wirtschaftspädagogik mit dem Nebenfach Anglistik an der Universität Mannheim. Nach abgeschlossenem Referendariat für das höhere Lehramt arbeitete sie als Doktorandin und Assistentin am Lehrstuhl für Berufsbildung der Universität Zürich. Seit 2015 ist sie Inhaberin einer Dozentur für Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Schulentwicklung

Silke Fischer

Schulentwicklung

Bildungspolitische Wunschvorstellung oder pädagogische Realität?



PETER LANG
Bern · Berlin · Bruxelles · Frankfurt am Main · New York · Oxford · Wien

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ‹http://dnb.d-nb.de› abrufbar.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Herbstsemester 2015 auf Antrag von Prof. Dr. Philipp Gonon und Prof. Dr. Franz Eberle als Dissertation angenommen.

Publiziert mit Unterstützung des schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung im Rahmen des Pilotprojekts OAPEN-CH.

ISBN 978-3-0343-2443-4 pb.
DOI 10.3726/b10571
ISBN 978-3-0343-2444-1 PDF
ISBN 978-3-0343-2459-5 EPUB
ISBN 978-3-0343-2460-1 MOBI



Wabernstrasse 40, CH-3007 Bern, Switzerland
info@peterlang.com, www.peterlang.com



Für Ferdinand Julius und Peter Mathias

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde von der philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Herbstsemester 2015 als Dissertation angenommen. Während der viereinhalb Jahre ihrer Entstehung war ich als Assistentin am Lehrstuhl für Berufsbildung der Universität Zürich sowie als Lehrkraft an der Berufsfachschule Winterthur tätig. Den zahlreichen Personen, die mich während dieser arbeitsintensiven Zeit unterstützt haben, möchte ich an dieser Stelle ganz herzlich danken.

Mein besonderer Dank gilt zunächst meinem Doktorvater, *Prof. Dr. Philipp Gonon,* für seine hervorragende Unterstützung und die vielen wertvollen Denkanstösse im Rahmen der Betreuung meiner Dissertation. Die Zeit als Assistentin an seinem Lehrstuhl hat mich beruflich, wie auch persönlich, sehr stark geprägt. Hierfür und für seine uneingeschränkte Unterstützung bei all meinen Projekten bin ich ihm sehr dankbar. Ferner möchte ich mich bei Herrn *Prof. Dr. Franz Eberle* für die freundliche Übernahme des Zweitgutachtens herzlich bedanken.

Ebenfalls danken möchte ich auch der Schulleitung der Berufsfachschule Winterthur, insbesondere *Paul Müller* und *Walter Braun,* für die sehr gute Zusammenarbeit und die äusserst flexible Stundenplangestaltung, welche es mir ermöglicht hat, in der Entstehungszeit dieser Dissertation kontinuierlich in *„Wissenschaft und Praxis"* gleichermassen tätig zu sein.

Darüber hinaus möchte ich mich auch bei meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen vom Lehrstuhl für Berufsbildung, insbesondere *Stefanie Stolz* und *Lea Zehnder,* für ihre Diskussionsbereitschaft im Forschungskolloquium der Universität Zürich und die zahlreichen heiteren Mittags- und Kaffeepausen bedanken. Besonderer Dank gebührt an dieser Stelle meinem ehemaligen Bürokollegen *Stefan Kessler,* der es verstand mich durch seine fröhliche Art stets aufzuheitern und mir darüber hinaus die schweizerische Kultur, vor allem *„Schwizerdütsch",* näher zu bringen.

Meinen Eltern *Ingrid Pieneck* und *Dr. Fred Pieneck* danke ich von Herzen für ihre liebevolle Erziehung und dafür, dass sie mir meine Ausbildung ermöglicht haben und mir auf meinem bisherigen Lebensweg immer bedingungslosen Rückhalt gegeben haben. Meiner Zwillingsschwester *Kristin Messmann* danke ich für ihre uneingeschränkte Liebe,

Empathie sowie für ihren liebevollen und kritischen Rat in all meinen Lebensphasen.

Mein grösster Dank gilt an dieser Stelle aber meinem Ehemann, *Prof. Dr. Peter Mathias Fischer*, für seinen stetigen Rückhalt, Zuspruch und seine grosse Liebe. Der wissenschaftliche Austausch mit ihm hat mich gelehrt, Bestehendes immer wieder zu hinterfragen und mich vielfach zum Schreiben dieser Dissertation motiviert. Ihm und unserem gemeinsamen Sohn, *Ferdinand Julius*, widme ich daher diese Arbeit.

Zürich im April 2016,

Silke Fischer

Inhaltsverzeichnis

Teil B – Aufbau Empirie

Teil C – Ergebnisse

Teil D – Zusammenfassung und Implikationen

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

2Q	Qualität und Qualifikation
Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
ABU	Allgemeinbildender Unterricht
BBG	Berufsbildungsgesetz
BBV	Berufsbildungsverordnung
BFS	Berufsfachschule
BFS	Bundesamt für Statistik
bili	bilingualer Unterricht
BV	Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft
ca.	circa
EDK	Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
eduQua	Schweizerisches Qualitätszertifikat für Weiterbildungsinstitutionen
EFQM	*European Foundation for Quality Management*
EG BBG	Einführungsgesetz
EHB	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
etc.	et cetera
f.	femininum
f.	folgende
ff.	fortfolgend
FH	Fachhochschule
FH NW	Fachhochschule Nordwestschweiz
FQS	Fördernden Qualitätsevaluationssystems
ggf.	gegebenenfalls
HMS	Handels- und Mittelschulen
H_x	Hypothese X
ICT	*Information and Communication Technology*
i.d.R.	in der Regel
IFES	Institut für externe Schulevaluation

IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; international: *PERLS: Progress in International Reading Literacy Study*
ISO	*International Organisation for Standardisation*
ISP	Institutionelles Schulentwicklungsprogramm
Kap.	Kapitel
KV- Schweiz	Kaufmännischer Verband (Schweiz)
LEFOMO	Lehrerfortbildung von morgen
Lehrpersonen mbA	Lehrpersonen mit besonderen Aufgaben
Lehrpersonen obA	Lehrpersonen ohne besondere Aufgaben
LFB	Lehrerfortbildung
LPG	Lehrerpersonalgesetz
LQW	Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung
LWB	Lehrerweiterbildung
MAC	Macintosh-Computer
MAXQDA	Software für Qualitative Daten- und Textanalyse
MBVVO	Mittel- und Berufsschullehrervollzugsverordnung
m	männlich
mba	Mittelschul- und Berufsbildungsamt
mind.	Mindestens
NPM	*New Public Management*
NW EDK	Nordschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz
o.a.	oben angegeben
OdA	Organisationen der Arbeit
OE	Organisationsentwicklung
OECD	*Organisation for Economic Co-operation and Development*,
o.J.	ohne Jahr
o.S.	ohne Seitenzahl/-angabe
PE	Personalentwicklung
PH	Pädagogische Hochschule
PISA	*Programme for International Student Assessment*
Q2E	Qualität durch Evaluation und Entwicklung
QE	Qualitätsentwicklung
QEL	Qualitätsentwicklungsleitung
QM	Qualitätsmanagement

QS	Qualitätssicherung
Q-Team	Qualitätsteam
QUIMS	Qualität in multikulturellen Schulen
VSD	Volksschulgesetz
s.	siehe
S.	Seite
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
Schilw	schulinterne Lehrerweiterbildung
SE	Schulentwicklung
SEG	Schulentwicklungsgruppe
SF	Silke Fischer (Autorin dieser Arbeit)
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SL	Schulleitung
SIBP	Schweizerisches Institut für Berufspädagogik
s.o.	siehe oben
s.u.	siehe unten
SNF	Schweizer Nationalfonds
SPSS	Statistik und Analysesoftware von IBM
Tab.	Tabelle
TIMSS	*Trends in International Mathematics and Science Study*
TSE	Thematische Selbstevaluation
TU	Technische Universität
TQM	*Total Quality Management*
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
UE	Unterrichtsentwicklung
vgl.	vergleiche
vs.	versus
VSG	Volksschulgesetz
VSV	Volksschulverordnung
w	weiblich
WOV	Wirkungsorientierte Verwaltungsführung
z.B.	zum Beispiel
ZH	Kanton Zürich
z.T.	zum Teil

Teil A – Einführung und Theorie

1 Einleitung

1.1 Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?

Seit den 2000er Jahren hat der Wettbewerbsdruck, nicht zuletzt aufgrund der Veröffentlichung erster Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien, wie beispielsweise *TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study)* oder *PISA (Programme for International Student Assessment),* sowie der aufkommenden Finanzierungsproblematik von Bildungsleistungen, auch in der Schweizer Bildungspolitik Einzug gehalten. Schlagzeilen wie *„Schlechte Noten für Schweizer Schüler“, „En Suisse, un élève sur cinq sait à peine lire en fin de scolarité“* oder *„Scolari svizzeri non troppo brillanti“* haben zudem die Bevölkerung in allen Teilen des Landes, angesichts des eher mässigen Abschneidens von Schweizer Lernenden[1] im Rahmen dieser Studien, für das Thema Qualität von Schule und Lehrkräften sensibilisiert (s. BFS, 2008, S. 5).

Ergebnis dieser und anderer gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen[2] der letzten Jahre ist, dass die Leistungen des Bildungssystems und folglich auch Optimierungspotentiale, welche zu einer Verbesserung der Schülerleistungen beitragen, vielfach auf den Prüfstand gestellt wurden und umfangreiche Reformvorhaben auf Systemebene initiiert und umgesetzt worden sind. All diesen Reformen, wie z.B. die Einführung von Kompetenzstandards und Evaluationen sowie der Bildungsberichterstattung, ist

1 *Anmerkung SF: Um die Lesbarkeit dieser Arbeit zu erhöhen, wird im Folgenden stets die maskuline Form verwendet; dies schliesst jedoch auch immer die weibliche Form mit ein.*

2 Hiermit sind gemäss Holtappels (2003) die Pluralisierung der Erziehungsbedingungen, Schülerumwelten sowie gestiegene Bildungsanforderungen infolge der steigenden Technisierung und Individualisierung gemeint (S. 10). Die wirtschaftlichen Entwicklungen beziehen sich vor allem auf die Folgen der Globalisierung bezüglich der Restrukturierung und Reorganisation der Tätigkeitsprofile vieler Arbeitsplätze, welche z.B. durch eine höhere Aufgabenkomplexität und mehr Verantwortung auf der Mikroebene gekennzeichnet sind (s. Müller, 1996, S. 215).

gemein, dass sie gemäss Raidt (2015) *„zu einem großen [sic!] Teil auf der Idee der Outputsteuerung durch das Setzen von Standards und deren Überprüfung“* basieren (S. 1). Aufgrund der dadurch bedingten Reduzierung der jahrzehntelangen staatlichen Inputsteuerung zugunsten einer solchen *„Outputsteuerung“* wurde von Seiten der Bildungspolitik ein Paradigmenwechsel ausgerufen.

Infolgedessen sollen sich Schulen selbst in sogenannte *„problemlösende“* Organisations- bzw. Leistungseinheiten – als höchstes Entwicklungsstadium einer Schule – transformieren (Bohl, 2009, S. 553; Rolff, 1995, S. 141). Der damit einhergehende erhöhte Autonomisierungsrad von Bildungseinrichtungen, stellt aber auch an die Lehrpersonen selber neue, komplexer werdende Anforderungen. So bedingen *„lernende“* bzw. *„problemösende“* Schulorganisationen – im Sinne einer Metazielsetzung – die Implementierung gewisser Monitoringverfahren, mit denen sie sich zielbezogen evaluieren und nachträglich Handlungsintentionen selbstreflexiv bewerten können (vgl. Kap. *3.3 Schulentwicklung heute; 3.5.1 Qualitätsmanagement als Instrument der Schulentwicklung)*.

Durch die Einführung dieser Verfahren ist eine umfassende Neuausrichtung der Steuerung von Bildungsanstalten in Richtung erhöhter Effektivität und Effizienz der eingesetzten staatlichen Ressourcen anhand betriebswirtschaftlicher Beurteilungsmassstäbe unverkennbar (s. Kap. *3.5 Instrumente der Schulentwicklung – Qualitätsmanagement & Schulprogramm)*. Hierbei stehen die beruflichen Schulen, angesichts ihrer Nähe zur Wirtschaft und Arbeitswelt, mehr als andere Schultypen unter Druck solche Verfahrensweisen schnell adaptieren und umsetzen zu müssen (s. Kap. *4.1 Anlage der Untersuchung)*.

Im Zuge dessen haben Schulentwicklung und Lehrerweiterbildung (an beruflichen Schulen) in den letzten Jahren zunehmend Aufmerksamkeit erfahren und wurden von Seiten der Bildungspolitik vielfach als neue Hoffnungsträger innerhalb des Bildungssystems deklariert, folglich sind diese im Kanton Zürich und anderen Schweizer Kantonen zu feststehenden Komponenten der beruflichen Tätigkeit von Lehrpersonen avanciert (s. Kap. *2. AKRUELLER FORSCHUNGSSTAND – LEHRERWEITERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG IN DER SCHWEIZ)*.

Innerhalb der Schweiz wurde die kontinuierliche berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen bereits im Berufsbildungsgesetz (BBG) von 1963 verankert *(1.4 Zur rechtlichen Begründung der Lehrerweiterbildung im Kanton Zürich)*. Auf kantonaler Ebene wird diese Obligation

für Berufsfachschullehrpersonen des Kantons Zürich aus Art. 20 der Mittelschul- und Berufsschullehrervollzugsverordnung (MBVVO) sowie schulintern durch das entsprechende Schulreglement definiert. In der schulischen Praxis wird diese regelmässige Weiterbildungsverpflichtung oftmals in Form eines schulinternen Weiterbildungstages abgegolten (vgl. *1.4 Zur rechtlichen Begründung der Lehrerweiterbildung im Kanton Zürich; 5.2.2.2 Obligatorische schulinterne Lehrerweiterbildungstage).*

Mit der gesetzlichen Verpflichtung zur Lehrerweiterbildung sind von Seiten der Bildungspolitik aber auch gewisse Erwartungen verknüpft. Schulinterne Lehrerweiterbildung wird angesichts der im Vorfeld bereits dargestellten Entwicklungen heute nicht mehr nur als Mittel zur Aufrechterhaltung des Kompetenzniveaus von Lehrperson gesehen (s. Kap. *1.4 Begriffliche Abgrenzungen*), sondern dient gemäss Ruegg (2000) auch dazu inhalts- und organisationsbezogene Reformen im Rahmen der Schulentwicklung umzusetzen (S. 21). Die Lehrerweiterbildung gibt demnach *„Impulse, Unterstützung und Absicherung für Schulentwicklung"* und erhält im Gegenzug *„durch Schulentwicklung ihrerseits […] neue Aufgaben" (Eikenbusch, 2002, S. 230f.).*

Dem gegenüber stehen im Bereich der Schulentwicklung alle Berufsfachschulen des Kantons Zürich seit dem Schuljahresbeginn 2005/2006 in der Pflicht ein eigenes Qualitätskonzept zu implementieren (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2005, § 2, Abs. 1; vgl. *3.5.1.1 Intention und Funktion von Qualitätsmanagement; 3.5.2 Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung).* Hierbei fällt es in den Aufgabenbereich der jeweiligen Schulleitung, die dafür notwendigen schulbezogenen Wirkungs- und Leistungsziele in schuleigenen Leistungsaufträgen für die Bereiche schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung zu determinieren und ihre pädagogischen Vorstellungen in dementsprechenden Schulprogrammen auch öffentlich dazulegen. (EG BBG v. 2008, Art. 12, Abs. 4d; Abs. 4f[3]; Art. 20 MBVVO).

Den (beruflichen) Schulen wird darüber hinaus aber auch vom Kanton die Aufgabe zugewiesen die Lehrpersonen im Hinblick auf die schuleigenen Qualitätsziele/-konzept weiterzubilden, da nach Art. 43 BBV

3 Laut Auskunft des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes des Kantons Zürich (mba) müssen die Schulen in Anlehnung an EG BBG v. 2008, Art. 12, Abs. 4d, Abs. 4f einen eigenen Leistungsauftrag in den Bereichen schulinterne Lehrerweiterbildung (Punkt 4.3) und Schulentwicklung (Punkt 4.2) festlegen, welcher allerdings keine verbindliche Rechtsgrundlage im eigentlichen Sinn darstellt.

„die Weiterbildung von Berufsbildungsverantwortlichen […] Gegenstand der Massnahmen zur Qualitätsentwicklung“ sind (vgl. auch Art. 8 BBG v. 2002). Die Grundlage für die Planung der schulinternen Lehrerweiterbildung bildet jeweils das eigene Schulprogramm (Eikenbusch, 2010, S. 225). Schulentwicklung und schulinterne Lehrerweiterbildung sind demnach auch per Gesetz eng miteinander verknüpft.

Allerdings weisen alle oben erläuterten Massnahmen, die auf der Konzeption der *„Outputsteuerung“* beruhen, gemäss Oelkers (2007) auf eine entscheidende Schwäche unseres Bildungssystems hin: *„Niemand […] überprüft, ob und wie die Ziele erreicht werden, […]“ (S. 2).* Somit gibt es keine validen Erkenntnisse darüber, ob und wie die gewünschten Entwicklungsvorhaben in den Bereichen Schulentwicklung und (schulinterne) Lehrerweiterbildung an den Schulen eigentlich auch erreicht werden (s. Kap. *2.1 Zum Forschungsstand der Lehrerweiterbildung; 2.2 Zum Forschungsstand der Schulentwicklung*).

Diese Arbeit soll einen ersten explorativen Beitrag dazu leisten, zu eruieren, inwieweit die schulinterne Lehrweiterbildung an Zürcher Berufsfachschulen zur Erreichung der im Schulprogramm festgelegten Zielsetzungen/Konzeption der Schulentwicklung beiträgt *(2.6 Zielsetzung der Arbeit).* Hierbei gilt es im Besonderen festzustellen, ob und inwiefern die institutionell organisierte schulinterne Lehrerweiterbildung ein sinnvolles Unterstützungssystem zur Zielerreichung darstellt, so dass die schulspezifischen Schulentwicklungsziele/das -konzept auch wirklich dazu beitragen, die (beruflichen) Schulen im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses nachhaltig weiterzuentwickeln.

1.2 Aufbau der Arbeit

Wie auch Abbildung eins zeigt, gliedert sich diese Arbeit in die verschiedenen Teile A bis D, deren inhaltlicher Aufbau an dieser Stelle kurz vorgestellt werden soll.

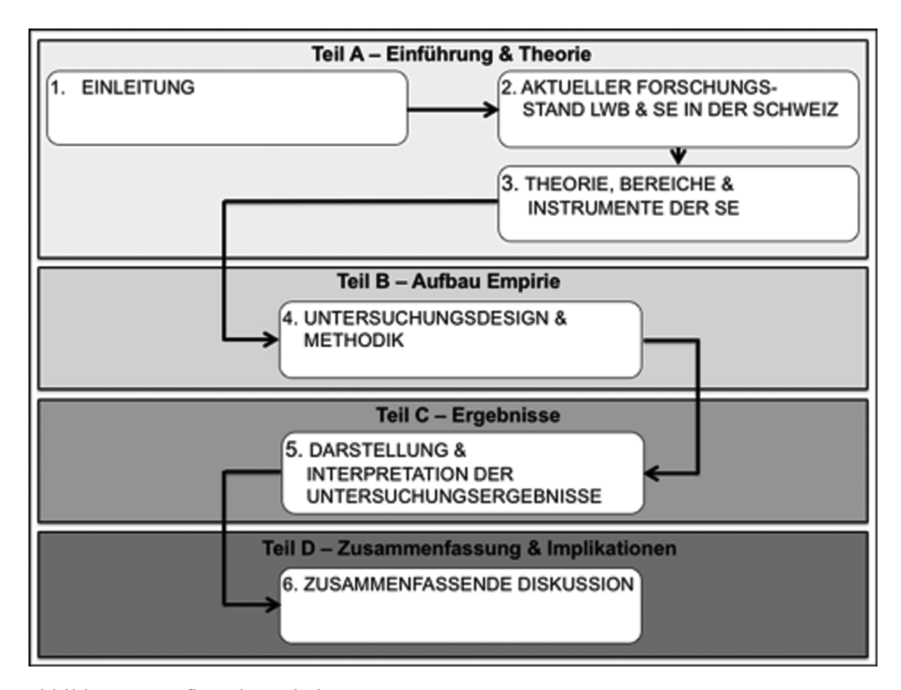


Abbildung 1: Aufbau der Arbeit.

(Quelle: Eigene Darstellung).

Teil A – Einführung und Theorie

Im ersten Teil dieser Arbeit – Teil A – werden eine thematische Einführung in das Forschungsthema gegebenen sowie die theoretischen Grundlagen der Bereiche Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung vorgestellt. Zuerst werden hierzu im Kapitel *1.1 Problemstellung – Schulentwicklung durch schulinterne Lehrerweiterbildung?* die Hintergründe erläutert, welche zur Auswahl dieses Forschungsthemas geführt haben. Nachfolgend wird darauf in Kapitel *1.2 Komplementarität der Schweizer Lehrerbildungsphasen* der Forschungsgegenstand der Lehrerweiterbildung gegenüber den anderen Phasen der Lehrerbildung abgegrenzt. Anschliessend werden im folgenden Kapitel, die für diese Arbeit notwendigen begrifflichen Abgrenzungen und Definitionen, vorgenommen,[4] bevor dann im

4 *Anmerkung SF: Aus Gründen der Leserfreundlichkeit werden die begrifflichen Definitionen des Bereiches Schulentwicklung getrennt vom Bereich der Lehrerweiterbildung erst in den Kapiteln 3.3 Schulentwicklung heute, 3.4 Schulentwicklung nach Rolff vorgenommen.*

folgenden Kapitel die rechtliche Begründung der Lehrerweiterbildung erläutert wird. In Kapitel *1.6 Synopse der Zielsetzungen, Aufgaben und Inhaltsbereiche von Lehrerweiterbildung* wird kurz zur Theorie der Lehrerweiterbildung Bezug genommen.

Das zweite Kapitel dieser Arbeit *2. AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND – LEHRERWEITERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG* befasst sich, wie auch der Titel impliziert, mit dem aktuellen Forschungsstand beider Fachgebiete und der Analyse, der bisher durchgeführten Studien in diesen Bereichen innerhalb der Schweiz. Nach der Vorstellung ausgewählter Studien werden die Studienresultate in Kapitel *2.4* noch einmal zusammengefasst. Folgend werden daraufhin in Kapitel *2.5 Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderate* Forschungslücken aufgezeigt und die Zielsetzung dieser Arbeit samt Hypothesen (vgl. Kapitel *2.6 Zielsetzung der Arbeit; 2.6.1 Hypothesen*) vorgestellt.

In Anschluss daran folgt Kapitel drei (s. *3. THEORIE, BEREICHE UND INSTRUMENTE DER SCHULENTWICKLUNG*), in welchem die theoretischen Grundlagen des Forschungsgegenstandes Schulentwicklung, erläutert werden. Nach einer kurzen Einführung zum aktuellen Theoriestand von Schulentwicklung, wird in Kapitel *3.3 Schulentwicklung heute* die begriffliche Bedeutung von Schulentwicklung im Rahmen dieser Arbeit definiert. Aufbauend darauf befassen sich die konsekutiven Kapitel mit dem Konzept der Schulentwicklung nach H.G. Rolff bestehend aus den Segmenten Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung, welcher dieses Konzept massgebliche geprägt hat. Abgerundet wird dieses Kapitel durch die entsprechenden Unterkapitel zu den Instrumenten der Schulentwicklung – Qualitätsmanagement und Schulprogramm, welche auch die diesbezüglichen Vorgaben des Kantons Zürich beinhalten.

Teil B – Aufbau Empirie

Der zweite Teil – Teil B – veranschaulicht, das dieser Arbeit zugrunde liegende Untersuchungsdesign bzw. die -methodik (vgl. *Kap. 4. UNTERSUCHUNGSDESIGN UND -METHODIK*), indem die grundlegenden Entscheidungsprozesse, welche zu diesem geführt haben, für den Leser offenlegt werden. In Kapitel *4.1 Anlage der Untersuchung* wird hierzu kurz allgemein die Thematik der Methodentriangulation erläutert, bevor das dieser Arbeit zugrunde liegende quantitative und qualitative Forschungsdesign u.a. im Hinblick auf Untersuchungsregion, -einheit und -objekt hinreichend

begründet wird. In den Folgekapiteln werden dann die im Rahmen dieser Arbeit verwendeten Methoden der Datenerhebung, Fragebogen und Experteninterview, vorgestellt. Im Besonderen wird hierbei auf die Skalierung (Fragebogen), die Auswahl der Fragetypen (Experteninterview) sowie auf Aufbau und Strukturierung samt Inhalt beider Erhebungsinstrumente eingegangen. Anschliessend wird dann in Kapitel *4.3* der Ablauf der Untersuchung dargelegt, welcher chronologisch in die Phasen Organisation, Pretest und Hauptuntersuchung eingeteilt wurde (vgl. Kap. *4.3.1 Die Organisation; 4.3.2 Der Pretest; 4.3.3 Die Hauptuntersuchung*). Kapitel *5.4* beschreibt danach die Zusammensetzung der Stichproben der quantitativen und qualitativen Ergebung. Schlussendlich charakterisiert Kapitel *4.4.1 Vorstellung der partizipierenden Schulen* dann die einzelnen Schulorganisationen in Bezug auf Region, Träger, Anzahl Lehrkräfte samt einigen Angaben zur schulinternen Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung.

Teil C – Ergebnisse

Teil C, bestehend aus Kapitel *5.,* beschäftigt sich mit der Zusammenfassung und der Erläuterung, der im Rahmen dieser Arbeit erhobenen Untersuchungsresultate (vgl. *5. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE*). Nachdem für den Leser zuerst Hinweise zur Darstellung und Interpretation der erhobenen Daten gemacht werden, folgt in Kapitel *5.1* eine Übersicht über die Items mit besonders geringer bzw. hoher Zustimmung seitens der Probanden. In den folgenden Kapiteln werden dann die quantitativen und qualitativen Ergebnisse geordnet nach den vier Untersuchungsbereichen *I. Wissen/Allgemeines, II. Ziel-/Konzeptentwicklung, III. Abstimmung* und *IV. Nachhaltigkeit* vorgestellt. Hierbei wird jeweils so vorgegangen, dass zuerst die quantitativen Ergebnisse präsentiert werden, bevor diese dann durch die Resultate der qualitativen Erhebung komplettiert und am Ende jedes Untersuchungsbereichs nochmalig zusammengefasst werden. Aufgrund der Masse an Ergebnissen vermittelt Kapitel *5.6 Gesamtüberblick Hauptergebnisse* dem Leser schlussendlich noch eine tabellarische Kurzzusammenfassung über die wichtigsten Untersuchungsresultate.

Teil D – Zusammenfassung und Implikationen

Im letzten Teil dieser Arbeit – Teil D – erfolgt in Kapitel *6. ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION* eine kritische Auseinandersetzung samt

Resümee der generierten Forschungsergebnisse. Hierzu werden die Untersuchungsergebnisse in Kapitel *6.1 Diskussion der Ergebnisse* vor dem Hintergrund der dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragestellung erörtert. Nachfolgend werden in Kapitel *6.2 Kritische Würdigung der Untersuchung* das ausgewählte Untersuchungsdesign und andere Faktoren, welche die Ergebnisse massgeblich beeinflusst haben könnten, noch einmal kritisch beleuchtet. Kapitel *6.3* eruiert dann vor allem Handlungsempfehlungen für die schulische Praxis, welche sich aus der Untersuchung direkt ableiten lassen, bevor dann im letzten Kapitel *6.4* zukünftige Forschungsfragestellungen aufgezeigt werden.

1.3 Komplementarität der Schweizer Lehrerbildungsphasen

Im Rahmen der Lehrerbildung[5] können allgemein verschiedene berufsbiographische Phasen in Abhängigkeit des jeweiligen Professionsniveaus einer Lehrperson unterschieden werden. Das Erreichen von Professionalität bzw. eine Annäherung an diese wird hierbei als fortwährender Prozess verstanden, welcher sich über die gesamte Berufsbiographie von Lehrkräften erstreckt (Neuweg, 2010, S. 36; Ortenburger, 2010, S. 29).

Die Ausübung des Lehrberufs ist zudem laut Oelkers (2003)

> *„ein rekurrenter Prozess der Weiterbildung. Berufsfähigkeit ist auf Dauer nur zu gewährleisten, wenn die Lehrpersonen sich fortlaufend qualifizieren“* (S. 199).

Das innerhalb der Erstausbildung erworbene Wissen erodiert infolgedessen und muss fortlaufend erweitert bzw. erneuert werden. Insofern darf *die*

> *„Lehrerbildung […] nicht auf Studium und Berufseinführung beschränkt bleiben. Hinzukommen muss die ständige Weiterbildung während der Berufspraxis“*

als eigenständiger Entwicklungsabschnitt im Gesamtgefüge der Lehrerbildung (Mohr, 1975, S. 224).

5 Der Terminus *Lehrerbildung* wurde im Zusammenhang mit den verschieden Phasen der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung von Terhart (2000a) geprägt, da dieser im Gegensatz zum Begriff der *Lehrerausbildung* auch das Lernen im Beruf umfasst (S. 29).

Kolbeck (1991) führt ferner an, dass die unterschiedlichen Entwicklungsphasen nicht isoliert und unabhängig voneinander zu betrachten sind, sondern als *„aufeinander aufbauende und miteinander kooperierende Stufen der Lehrerbildung"* zu verstehen sind, die in organisatorischer, curricularer und personeller Hinsicht eng miteinander verbunden sind, sowie jeweils spezifische Funktionen innerhalb der Lehrerbildung erfüllen (S. 69; Bildungskommission NRW, 1995, S. 308f).[6] Diesem Postulat wird auch durch die *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren,* kurz EDK[7] (2004a), in ihren *Empfehlungen zur Weiterbildung von Lehrpersonen* Nachdruck verliehen, indem diese den Kantonen in ihren Handreichungen nachdrücklich empfiehlt, die Lehrerbildung als *„kontinuierliches Zusammenspiel von Grundbildung, Berufseinführung, Zusatzausbildung und Weiterbildung"*[8] zu gestalten (Abs. 1, S. 1).[9]

Zusammenfassend lässt sich die Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich, Schweiz), welche aus dem entsprechenden historischen Kontext eines Landes resultiert, somit als eine Einheit von verschiedenen Entwicklungsperioden, darstellen (s. Busian & Pätzold, 2004; Hericks, 2004; Kohlbeck, 1991; Möller, 2006; Ortenburger, 2010; Terhart, 2000b).

Eine Kategorisierung der Schweizer Lehrerbildung in diverse professionsbezogene Bildungsabschnitte, wie dies beispielsweise in Deutschland der Fall ist, ist in der einschlägigen wissenschaftlichen Fachliteratur allgemein jedoch nicht gängig. Dennoch lassen sich Beispiele einer solchen

---

6 S. hierzu auch das phasenübergreifende Gesamtkonzept der Lehrerbildung von Neuweg (2010).

7 Die EDK ist eine politische Behörde, die sich aus den 26 kantonalen Erziehungsdirektoren/innen zusammensetzt, welche ihre Arbeit auf nationaler Ebene im Bereich Bildung und Kultur koordinieren. Die Zusammenarbeit der Behörde beruht auf rechtsverbindlichen, interkantonalen Konkordaten. Die EDK agiert subsidiär und nimmt Funktionen wahr, die nicht von den Regionen sowie Kantonen erfüllt werden können (s. auch <http://www.edk.ch>).

8 Eine Unterscheidung dieser Begrifflichkeiten erfolgt erst im folgenden Kapitel *1.4.1 Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung.*

9 Kennzeichnend hierfür ist beispielsweise – auf kantonaler Ebene – die Etablierung von Grund-, Zusatzaus- und Weiterbildung innerhalb derselben Schweizer Lehrerbildungsinstitution, für welche sich der originäre (Grund)-bildungsauftrag somit um den Bereich der Zusatzaus- und Weiterbildung erweitert (vgl. Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) (2010)).

Klassifizierung auch hier finden, wie auch die obige Einordnung der EDK in verschiedene Entwicklungsphasen nahelegt. Sloane (1994) bezeichnet im Zusammenhang mit den Reformbemühungen der Lehramtsausbildungen das schweizerische Berufsschullehramt beispielsweise als *„einphasiges Modell“* eines Lehramtsstudiums (S. 363). Auch Kaiser (1970) beschreibt in seiner Untersuchung *„Die Fortbildung [Anmerkung SF: Gemeint ist die Weiterbildung.] der Volksschullehrer in der Schweiz“* die Volksschullehrerausbildung als eine Einheit der Lehrergrundausbildung und -weiterbildung mit den nachstehenden Phasen (S. 250):

Tabelle 1: Phasen der Lehrerbildung nach Kaiser (1970).

Phasen der Lehrerbildung nach Kaiser (1970)	
1. Phase	*Grundausbildung im Seminar oder der Pädagogischen Hochschule (PH)*
2. Phase	*Obligatorische Weiterbildung und Weiterführung der Grundausbildung für Junglehrer*
3. Phase	*Obligatorische und fakultative berufsbegleitende Weiterbildung*

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Kaiser, 1970, S. 250).

Um die Zielsetzung dieser Arbeit und die Bedeutung der einzelnen Entwicklungsphasen für den Leser zu verdeutlichen, wird an dieser Stelle eine bewusste Trennung der Schweizer Lehrerbildung in unterschiedliche Bildungsabschnitte als notwendig erachtet. Innerhalb dieser Arbeit wird zur besseren Einordnung des Untersuchungsgegenstandes, die Schweizer Lehrerbildung – in Anlehnung an Sloanes Grundidee eines einphasigen Lehramtsstudiums – als zweiphasig charakterisiert. Hierbei bildet die erste Phase das vollständige Lehramtsstudium samt Praxisanteilen in Form von gelenkten Schulpraktika, wogegen die zweite Phase ausschliesslich die Bildung von bereits berufstätigen Lehrpersonen umfasst. Alle folgenden Darstellungen dieser Arbeit beziehen sich auf diese letzte, zweite berufsbiographische Phase von Lehrpersonen, die gegen Ende dieses Kapitels beschrieben wird. Folglich wird auf eine weitergehende Differenzierung der berufstätigen Lehrpersonen in Junglehrer, Novizen, und erfahrenen Lehrkräfte, Experten, im Sinne von Kaiser (s. Tab. 1), welche auch durch die obige begriffliche Zuordnung der EDK suggeriert wird (s. Berufseingangsphase), verzichtet. Bevor nun nachfolgend die zwei Phasen der Schweizer Lehrerbildung vorgestellt werden, soll.

Abbildung zwei soll einen Überblick über die verschiedenen Entwicklungsphasen bzw. die Grundstruktur der Schweizer Lehrerbildung vermitteln.

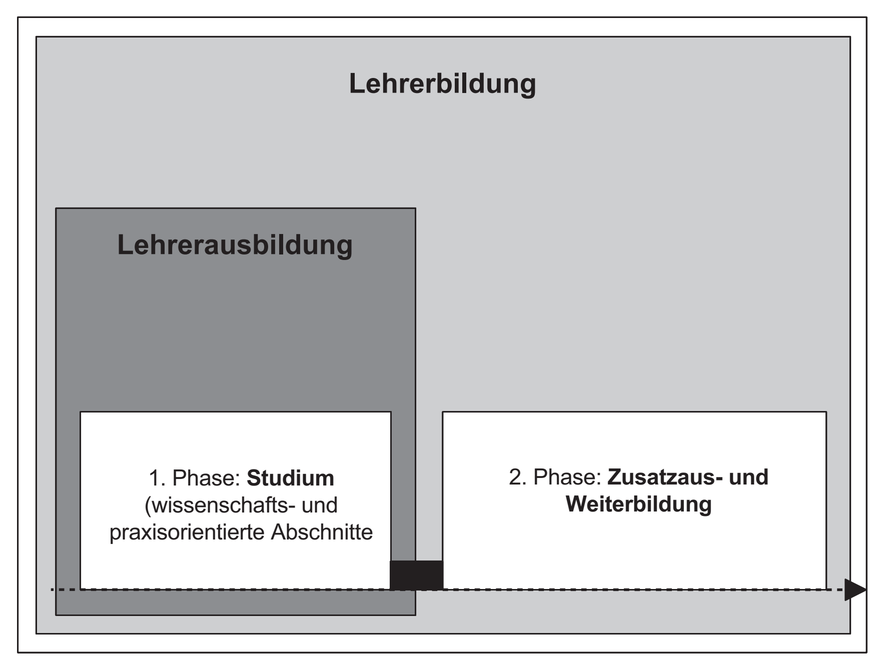


Abbildung 2: Grundstruktur der Schweizer Lehrerbildung.
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Ortenburger, 2010, S. 29).

Die erste Phase

Die erste Phase ist, ähnlich wie in Deutschland, durch die Absolvierung eines wissenschaftlichen Studiums an einer Universität, PH oder Fachhochschule gekennzeichnet, wobei es der kantonalen Schulhoheit der föderalistischen organisierten Schweiz geschuldet ist, dass sich die Schullandschaft und somit auch die Lehrerbildung in einigen Kantonen partiell unterscheiden.[10] Aufgabe dieses Abschnittes ist die *„wissenschaftliche*

10 Mit der Reform der Lehrerbildung Anfang der 1990er Jahre wurde die Lehrerbildung gesamtschweizerisch einheitlich auf Hochschulebene verortet sowie auch die Ausbildungsstrukturen vereinheitlicht. Die berufspädagogischen Institute wurden im Zuge dessen in PHs transformiert. Heute existieren rund 18 Ausbildungsinstitutionen für Schweizer Lehrer (traditionell waren es über 150) zwischen denen allerdings

Grundlegung […], wobei bereits eine Reflexion auf das spätere Berufsfeld und seine Probleme erfolgen soll“ (Terhart, 2000a, S. 23). Hierbei geht es gemäss Ortenburger (2010) vornehmlich um den Erwerb der *„fachlichen Qualifikation in den zukünftigen Unterrichtsfächern“* (S. 41). Darüber hinaus wird das schweizerische Lehramtsstudium, abgesehen von der fachlichen Ausbildung in i.d.R. zwei Unterrichtsfächern,[11] zusätzlich auch durch interdisziplinäre Studienanteile sowie erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Fachinhalte komplettiert, in welchen auch Bezüge zu Forschung und Entwicklung des studierten Berufsfeldes hergestellt werden (EDK, o.J., o.S.).[12] Neben diesem eher theoretisch geprägten Ausbildungsabschnitt an der Hochschule, sind aber auch berufsbezogene Studienabschnitte in Form von Pflichtpraktika innerhalb der jeweiligen Zielstufe in die Lehrerbildung integriert, welche gleichzeitig oder in Folge an des Fachstudium in Voll- oder Teilzeit besucht werden können (Dauer in Vollzeit: Zwei Semester). Unter der Annahme, dass das deutsche Referendariat und diese praxisorientierten Ausbildungsanteile annähernd kongruent sind, fällt jener praxisbezogenen Komponente der Lehrerbildung *„die Aufgabe der Erarbeitung und Einübung von unmittelbarer beruflicher Handlungskompetenz und erster Routinisierung zu“* (Terhart, 2000a, S. 23). Den (erfolgreichen) Abschluss dieser ersten Phase und somit auch der beruflichen Erstausbildung, die in Vollzeit ca. elf bis zwölf Semester dauert, bildet in der Schweiz der Erhalt eines Lehrdiploms samt akademischer Titel in Abhängigkeit vom jeweiligen Studiengang (Bachelor oder Master).

---

beträchtliche Unterschiede bestehen (s. Bildungsbericht Schweiz, 2010, S. 229). In der Deutschschweiz kann beispielsweise die Ausbildung zum Berufsfachschullehrer an der Universität Zürich und an der Pädagogischen Hochschule Zürich absolviert werden. Darüber hinaus bietet auch das EHB (Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung) in Zollikofen und Zürich sowie die PHSG (Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen) in Rorschach diese Ausbildung an. Je nach besuchter Institution variiert z.B. die Anzahl der Ausbildungstage pro Woche. Weitere Informationen sowie Unterschiedlichkeiten lassen sich unter <*http://www.berufsberatung.ch/dyn/6010.aspx?id_funktion=3041&id_branch=250#education*> (Stand 09. November 2011) bzw. den Internetseiten der jeweiligen Institution entnehmen.

11 Eine Ausnahme bildet das Lehrdiplom für Maturitätsschulen, welches auch mit nur einem Unterrichtsfach *(Monofachstudium)* abgeschlossen werden kann. Die Bedingungen hierfür finden sich unter <*http://www.berufsberatung.ch/dyn/1326.aspx?id=3107#d151*>, Stand 09. November 2011.

12 Die Ausbildung zum Berufsfachschullehrer wird noch zusätzlich durch berufspädagogische Studieninhalte ergänzt.

Die zweite Phase

Als zweite Phase der Schweizer Lehrerbildung begründet sich die Bildung von im Amte stehenden Lehrpersonen, welche sich vom Eintritt in die schulische Praxis über die gesamte Berufsspanne einer Lehrkraft hinweg erstreckt und folglich als längster Bildungsabschnitt innerhalb der Lehrerbildung tituliert werden kann. Intention dieser Phase ist nach Hericks (2004) die *„Entwicklung und Aufrechterhaltung von beruflicher Kompetenz zur Förderung selbstständigen beruflichen Lernens"* (S. 302). Dieser Abschnitt beinhalte auch die Berufseingangsphase*,*

> *„die eine besonders zentrale Bedeutung für die Herausbildung beruflicher Haltungen und Kompetenzen hat: Das im Studium […] Erlernte muss nun in der Berufspraxis vertieft werden […]"* (Busian & Pätzold, 2004, S. 6).

1.4 Begriffliche Abgrenzungen

1.4.1 Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

In der Lehrerbildung wird zwischen den Begrifflichkeiten der Lehrerfortbildung (LFB) und Lehrerweiterbildung (LWB) oftmals nicht immer eindeutig differenziert. Vielfach werden diese Doppelbegriffe auch von Autoren synonym verwendet, zum Teil sogar vertauscht bzw. verwechselt (Heck & Schurig, 1982, S. 1; Howald, 1992, S. 139; Friberg, 1976, S. 12). Frede (1990) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Verwendung der Begriffe häufig *„weniger auf eine Unterscheidung des strukturell und intentional jeweils Spezifischen der Fortbildung einerseits und der Weiterbildung anderseits"* abzielt, sondern allen Darstellungen gemein ist, dass sie sich lediglich auf die letzte Phase der Lehrerbildung, also dem Lernen im Beruf als solches, beziehen (S. 329; s. Kap. *1.3 Komplementarität der Schweizer Lehrerbildungsphasen).* Ferner können beide Begriffe nicht als statische Konstrukte interpretiert werden, da sie vielmehr vom Kontext der jeweiligen Zeit abhängig sind und demnach einem historischen Wandel unterliegen.[13] Seit den sechziger Jahren hat sich allerdings eine klare Trennung

---

13 In den 50iger Jahren wurde die Lehrerfortbildung z.B. als Ausbildung der Junglehrer nach dem ersten Staatsexamen verstanden. Die Lehrerweiterbildung bezog sich

beider Aufgabenfelder im deutschsprachigen Raum vollzogen, die nachfolgend erläutert wird (vgl. Heck & Schurig, 1982, S. 1).

Gemäss Terhart (2000a) steht

> *„bei der Lehrerfortbildung […] die Aufrechterhaltung bzw. Aktualisierung des Kompetenzniveaus der Erstausbildung (Qualifikationserhaltung) im Mittelpunkt […]"* (S. 131).

Somit soll der pädagogischen, didaktischen und fachlichen Professionalisierung der Lehrperson Rechnung getragen werden. Wohingegen die Lehrerweiterbildung *„auf die Erweiterung des gegebenen Kompetenzniveaus für zusätzliche neue Funktionen oder Ämter gerichtet ist (Qualifikationserweiterung)"* (Terhart, 2000a, S. 131; vgl. auch Daschner, 2004, S. 291; Hamann, 2006, S. 42; Haller & Wolf, 1982, S. 175; Kolbeck, 1991, S. 71). Demnach bezieht sich die Lehrerweiterbildung auf ein Weiterlernen im Beruf durch welches Lehrkräfte für neue Tätigkeiten im Bereich der Schulorganisation, wie beispielsweise für zusätzliche Unterrichtsfächer und das Unterrichten in weiteren Schulstufen sowie -arten, um- bzw. nachqualifiziert werden, welche zum Zeitpunkt der Weiterbildung jedoch noch nicht Gegenstand ihrer eigentlichen Berufsausübung sind. Im Gegensatz zur Lehrerfortbildung ist die Lehrerweiterbildung mit einer beruflichen Statusveränderung im Sinne eines beruflichen Aufstieges verbunden und wird zumeist mit einem Prüfungszertifikat beendet (s. auch Hamann, 2006, S. 42; Heck & Schurig, 1991, S. 2f; Tenorth & Tippelt, 2007, S. 468). Für die Teilnahme an Weiterbildungsmassnahmen können die Lehrkräfte auch Dienstbefreiung oder gar eine Reduzierung ihres wöchentlichen Deputates erhalten (s. Daschner, 2004, S. 291).

Konträr zu dieser bisher in der Schweiz verwendeten Definitionen hat die EDK 1999 ihrerseits in ihren *Empfehlungen zur Terminologie in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung* eine neue, eindeutige begriffliche Bestimmung für den Schweizer Bildungsraum vorgenommen. Somit ersetzt seither der allgemeine Begriff *Weiterbildung* die vormalige Bezeichnung *Fortbildung* und da *„die Zusatzausbildung […] in der Regel durch eine Zertifizierung zu bestätigen"* ist, ersetzt diese den oben erläuterten und bisher gebräuchlichen Terminus *Weiterbildung* (s. EDK, 1999, S. 1). Einen Anhaltspunkt für die Durchsetzung dieser Begriffe in der Schweiz

---

dagegen nur auf Fort- und Weiterbildungs-bemühungen von vollbeamteten Lehrern und Studienräten (s. Heck & Schurig, 1982, S. 1).

bieten auf offizieller Ebene seitdem u.a. das aktuelle Berufsbildungsgesetz (BBG) von 2002, das Lehrerpersonalgesetz (LPG) des Kantons Zürich, die Veröffentlichungen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (s. z.B. Merkblatt: Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an Sonderschulen, Konzept Weiterbildung im Kanton Zürich etc.) sowie zahlreiche wissenschaftliche Publikationen im Bereich der Lehrerbildung (s. Capaul & Seitz, 2006; Eichhorn, 2000). Aufgrund dessen sollen, die von der EDK eingeführten Begrifflichkeiten, die hier nochmals in Tabelle 1 dargestellt werden, auch als Grundlage für diese Arbeit dienen. Es ist jedoch zu beachten, dass diese Termini nicht von den anderen deutschsprachigen Ländern adaptiert wurden, sondern sich dessen Anwendung lediglich auf die Schweiz beschränkt.

Tabelle 2: Übersicht Begriffe LFB/LWB.

Übriger deutschsprachiger Raum	**Schweiz**
Lehrerfortbildung	Lehrerweiterbildung
Lehrerweiterbildung	Zusatzausbildung

(Quelle: Eigene Darstellung).

Formen der Lehrerweiterbildung

Das Lernen im Bereich der Lehrerweiterbildung ist jedoch kaum verbindlich geregelt, weshalb eine Vielzahl von verschiedenen Angeboten, Trägern und Formen parallel existiert und Lernen auf verschiedenen Ebenen (individuell, schulintern und schulübergreifend) möglich ist (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 465). Angesichts dessen bemerken auch Bickel und Christen (1979), dass es schwerfällt *„die Grenze zwischen Fortbildung [Anmerkung SF: Gemeint ist die Lehrerweiterbildung.] und einfacher Freizeitbeschäftigung zu ziehen“*, da demnach streng genommen (fast) alle Lernhandlungen und -prozesse von Lehrern als Weiterbildung bezeichnet werden können (S. 32). Die EDK (2004a) beschreibt den blossen Versuch einer Einordnung der anerkannten Formen der Lehrerweiterbildung in eine Typologie als *„vermessen wie unnötig“* (S. 1). Auch in der gängigen Fachliteratur wird diese Komplexität durch die Unterscheidung zahlreicher Formen der Lehrerweiterbildung deutlich. So lassen sich vielfach folgende Differenzierungsansätze finden (vgl. Terhart, 2000a, S. 131f; Hamann, 2006, S. 43f.):

Angebots- versus nachfrageoriente Weiterbildung[14], schulinterne versus -externe, individuelle und institutionelle sowie freiwillige und obligatorische Lehrerweiterbildung. Nachfolgend sollen nun, die für diese Arbeit relevanten Formen der Lehrerweiterbildung voneinander abgegrenzt und definiert werden.

Individuelle (informelle) versus institutionelle (formelle) Lehrerweiterbildung

Die individuelle oder informelle Lehrerweiterbildung bezeichnet alle Massnahmen des selbstorganisierten, individuellen oder informellen Lernens, wie beispielsweise das Lesen von Fachzeitschriften, Museumsbesuche, Arbeitskreise und zielgerichteter TV-Konsum etc.

Unter der Bezeichnung institutionelle Lehrerweiterbildung, die auch formell organisierte Weiterbildung genannt wird, werden alle formalen Weiterbildungsmassnahmen von Lehrkräften subsumiert, welche organisiert innerhalb einer Bildungsinstitution, d.h. sowohl schulintern wie auch -extern, stattfinden. Nach Daschner (2004) müssen diese Massnahmen zudem darauf ausgerichtet sein, die Lehrkräfte individuell und/oder im Rahmen von Gruppen/Kollegien zur Lehrerweiterbildung zu motivieren, indem diese als *„selbstverständliches Element der Berufsarbeit"* verstanden werden soll (S. 296).

Schulinterne (schulnahe) versus schulexterne (zentralisierte) Lehrerweiterbildung

Von schulinterner, schulnaher, Lehrerweiterbildung (Schilw) wird gesprochen,

> *„wenn das gesamte Kollegium einer Schule oder auch Teile davon sich bewusst in auf Lernprozesse zielende, didaktische Handlungssituationen begeben, unabhängig davon, ob dies innerhalb der eigenen Schule oder in einer Tagungsstätte etc. stattfindet, und auch unabhängig davon, ob das Kollegium die Organisation und Durchführung in eigener Regie behält oder sich Aussenstehende als Referenten […] etc. hinzuzieht"* (Wenzel & Wesemann, 1990, S. 25).

14 Die angebotsorientierte Lehrerweiterbildung umfasst alle Fortbildungsangebote schulexterner Institutionen und ist inhaltlich folglich auch nach deren Interessen ausgerichtet. Dagegen wird die nachfrageorientierte Lehrerweiterbildung dadurch kennzeichnet, dass diese sich an den Fortbildungs- und Entwicklungsinteressen der Lehrkräfte selbst orientiert.

Die schulexterne bzw. zentralisierte Lehrerweiterbildung findet ausserhalb des gängigen Schullalltages statt. Sie wird durch externe, private oder staatliche Weiterbildungsträger, wie z.B. durch Universitäten, Pädagogische Hochschulen und private Organisationen angeboten, und i.d.R. nur von einzelnen Lehrpersonen einer Schule besucht, was den Transfer in die schulische Praxis oft erschwert, zugleich aber auch aufgrund der Abwechslung zum normalen Schulalltag als befreiend wahrgenommen werden kann (Terhart, 2000a, S. 132). Angebote dieser Fortbildungsform weisen somit gemäss Hamann (2006) eine *„gewisse Distanz zur Berufswirklichkeit auf“* (S. 43).

1.4.2 Berufsfachschulen[15]

Seit 2004, mit dem Inkrafttreten des neuen BBG, wird der konventionelle und in der Schweiz allgemein gängige Begriff *Berufsschule* durch den Ausdruck *Berufsfachschule* ersetzt, weshalb dieser auch durchgängig in dieser Arbeit verwendet werden soll. Im Folgenden sollen nun sowohl die Aufgaben, die Schulträger, die Organisation sowie der Aufbau von Berufsfachschulen, wie auch die beiden wichtigsten, für diese Arbeit relevanten, fachlichen Richtungen (gewerblich-industriell, kaufmännisch) vorgestellt werden.

(Gesetzliche) Aufgaben

Gemäss des BBG haben Berufsfachschulen seit 1978 einen eigenständigen Bildungsauftrag, welchen sie im Rahmen der vorgegebenen Lehrpläne unter Berücksichtigung der anderen beiden Lernorte (Betrieb und überbetriebliche Kurse) des trialen Berufsbildungssystem eigenständig definieren können (BBG, 1978, Art. 27, Abs. 1).[16] Somit legitimieren sich die Berufsfachschulen als Bildungsinstitution nicht mehr nur über die Fortführung der allgemeinen Volksschule (Wettstein & Gonon, 2009, S. 157).

15 Informationen sowie eine Übersicht über alle Berufsfachschulen im Kantons Zürich lassen sich auf den Internetseiten des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes des Kantons Zürich finden: *<http://www.mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/schulen_berufsbildung/berufsfachschulen.html>,* Stand 22. Juli 2012.

16 Nach Wettstein und Gonon (2009) wurden die Berufsfachschulen früher lediglich als Ergänzung der beruflichen Ausbildung gesehen, wogegen sie heute als Teil dieser angesehen werden (S. 156).

Ihre Hauptaufgabe besteht vor allem darin, schulische Bildung an Berufslernende im Rahmen der beruflichen Grundbildung zu vermitteln, welche sich aus beruflichem und allgemein bildendem Unterricht zusammensetzt. Hierbei sollen sie

> *„die Entfaltung der Persönlichkeit und die Sozialkompetenz der Lernenden durch die Vermittlung der theoretischen Grundlagen zur Berufsausübung und durch Allgemeinbildung"* fördern (BBG, Art. 21, Abs. 2a).

Der Berufsschulbesuch ist für alle Lernenden obligatorisch und unentgeltlich (BBG, Art. 21, Abs. 3; Art. 22, Abs. 2). Einige Berufsfachschulen bieten ihren Berufslernenden auch zusätzlichen Unterricht in Form von Stützkursen, Freifächern oder Prüfungsvorbereitungskursen (z.B. zur Vorbereitung auf die Berufsmaturität) an.

Zu den weiteren Aufgaben von Berufsfachschulen gehört es auch *„Angebote der höheren Berufsbildung und der berufsorientierten Weiterbildung […]"* bereitzustellen (BBG, Art. 21, Abs. 4). Überdies können sich Berufsfachschulen auch in Zusammenarbeit mit den Organisationen der Arbeit *(OdA)*[17] und den Betrieben an der Durchführung von überbetrieblichen Kursen *(üK)* und entsprechenden dritten Lernorten beteiligen sowie Koordinationsaufgaben im Bereich der Berufsbildung wahrnehmen (s. BBG, Art. 22, Abs. 5 & 6).[18]

Träger, Organisation und Aufbau

Träger von Berufsfachschulen sind überwiegend die Kantone, z.T. aber auch Verbände (s. kaufmännische Richtung) oder vereinzelt sogar Gemeinden, wobei diese partiell auch die Finanzierung der Schulen übernehmen und der restliche Teil vom Bund und dem jeweiligen Kanton aufgebracht

---

17 Laut des aktuellen BBG, ist die Berufsbildung eine Gemeinschaftsaufgabe von Bund, Kantonen und OdA (Berufsverbände) (Art. 1, Abs. 1). Den OdA fällt hierbei die Aufgabe zu, die Inhalte der beruflichen Grundbildung und die Prüfungen der höheren Berufsbildung an aktuelle Entwicklungen der Praxis anzupassen. Wettstein und Gonon (2009) beschreiben die OdA in der Schweizer Berufsbildung als derart einflussreich, dass Veränderungen nur mit der Zustimmung der jeweils betroffenen OdA politisch umsetzbar seien – *„ohne OdA würde die Schweizer Berufsbildung nicht funktionieren"* (S. 21).

18 Im Kanton Zürich gibt es jedoch auch Berufsfachschulen, für die diese Tätigkeiten vorrangig sind (s. Berufsschule für Weiterbildung Zürich (EB-Zürich), Berufsmaturitätsschule Zürich (BMZ)).

wird. Den Kantonen obliegt zudem die Pflicht für ein *„bedarfsgerechtes Angebot an Berufsfachschulen"* zu sorgen (BBG, Art. 22, Abs. 1). Somit haben alle Lernende mit gültigem Lehrvertrag grundsätzlich Anspruch auf einen Berufsschulplatz ohne zusätzlich weitere Auflagen erfüllen zu müssen. Eine Selektion der Lernenden von Seiten der Schulleitung darf indes nicht durchgeführt werden (Wettstein & Gonon, 2009, S. 160). Die Zuordnung der Berufslernenden zu einer Berufsfachschule bestimmt sich nach dem gewählten Ausbildungsberuf und dem Sitz des Ausbildungsbetriebes.

Die Organisation der Berufsfachschulen erfolgt in Abhängigkeit der verschiedenen vordefinierten Berufsfelder[19] (z.B. Wirtschaft und Verwaltung, Chemie und Physik, Schönheit und Sport, Bau, Textilien, Gebäudetechnik usw.), nach welchen sich Berufsfachschulen dahingehend den nachfolgenden fachlichen Richtungen in Anlehnung Wettstein und Gonon (2009) zuweisen lassen (S. 163):

- *Gewerblich-Industrielle und Technische*
- *Kaufmännische und Detailhandel*
- *Gesundheit und Soziales*
- *Land- und Forstwirtschaft*
- *Gestaltung*

Berufsfachschulen zeichnen sich ansonsten durch einen streng hierarchischen Organisationsaufbau aus, an dessen Spitze ein einflussreicher Schulleiter, gefolgt von Abteilungsleitern und meist Fachvorständen – je nach Schulgrösse – steht (s. Wettstein & Gonon, 2009, S. 162).

(Bedeutendste) fachliche Richtungen[20]

Nachfolgend sollen kurz die beiden zentralen Fachrichtungen der Schweizer Berufsfachschulen vorgestellt werden. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass diese Richtungen nicht immer stringent von den übrigen Fachrichtungen getrennt werden können und sich im Verlauf der Jahre, beispielsweise durch

19 Insgesamt gibt es in der Schweiz 22 unterschiedliche Berufsfelder. Eine Übersicht über diese findet sich unter *<http://www.berufsberatung.ch/dyn/1203.aspx>,* Stand 22. Juni 2012.

20 Auf eine Unterscheidung hinsichtlich eidgenössischem Berufsattest (EBA) und eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) soll hier bewusst verzichtet werden.

Zusammenschlüsse von Schulen, auch Berufsfachschulen mit gemischten Fachrichtungen entwickelt haben.[21]

Gewerblich-industrielle und technische Berufsfachschulen[22]

Diese Fachrichtung soll künftig in dieser Arbeit als gewerblich-industriell bezeichnet werden. Sie umfasst, die vielfach als traditionell bezeichneten beruflichen Grundbildungen, wie z.B. *Maurer/-in, Schreiner/-in, Coiffeur/-euse,* aber auch Berufe aus dem technischen (z.B. *Automatiker/-in*) und künstlerisch/gestalterischen Bereich (s. z.B. *Grafiker/-in*).

Kaufmännische Berufsfachschulen und Detailhandel[23]

Die Berufsfachschulen kaufmännischer Richtung, oft auch als KV-Schulen bezeichnet, haben eine Sonderstellung innerhalb des trialen Bildungssystems der Schweiz. Diese Sonderstellung manifestiert sich einerseits dadurch, dass Träger dieser Schulen traditionell bedingt meist private, lokale Sektionen des Kaufmännische Verbandes Schweiz *(KV-Schweiz)* sind, welche schon früh – vor den ersten gesetzlichen Regelungen – selbstständig berufliche Grund- und Weiterbildungen für Kaufleute offerierten. Andererseits gilt die KV-Ausbildung[24] mit dem eidgenössischen Bildungsabschluss *Kauffrau/-mann* gemessen an den Ausbildungseintritten (Schuljahr 2013–14.367) als zahlenmässig bedeutendste berufliche Grundbildung der Schweiz (SBFI, 2015, S. 15). Sie bildet Kaufleute in ca. 21 Branchen, darunter Dienstleistung und Administration und öffentliche Verwaltung als wichtigste Branchen, aus (vgl. Fleischmann, 2011, S. 25).

---

21 S. Berufsfachschule Winterthur.

22 Die gewerblich-industriellen und die technischen Ausbildungsberufe (z.B. Elektroinstallateur/in EFZ) lassen sich nicht immer eindeutig voneinander trennen, weshalb sie hier zusammen kategorisiert werden. Teils werden sie zusammen an Berufsfachschulen unterrichtet (s. Gewerbliche Berufsschule Wetzikon (GBW)), dann gibt es extra für technische Berufe die Technische Berufsschule Zürich (TBZ).

23 Der Detailhandel gilt der üblichen KV-Grundbildung aufgrund des hohen Anteils kaufmännischer Bildungsinhalte als artverwandter Beruf. Da jedoch der Abschluss *l/-mann* sich vom Abschluss *Kauffrau/-mann* deutlich unterscheidet, ist diese berufliche Grundbildung i.d.R. nicht an reinen KV-Schulen angesiedelt. Im Kanton Zürich erfolgt die schulische Ausbildung dieser beruflichen Grundbildung z.T. an anderen Berufsfachschulen (z.B. der Berufsfachschule Winterthur) sowie an der eigens auf den Detailhandel spezialisierten Schule Berufsschule für Detailhandel Zürich (DHZ).

24 Die KV-Ausbildung kann auch als rein schulische Ausbildung an einer der 70 Handels- und Mittelschulen (HMS) in der Schweiz absolviert werden.

1.5 Zur rechtlichen Begründung der Lehrerweiterbildung im Kanton Zürich

Die rechtlichen Grundlagen, welche die Weiterbildung von Lehrpersonen reglementieren, sind vielfältig und auf jeglichen Ebenen des schweizerischen Rechtssystems vorzufinden. Gemäss der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) verpflichtet sich der Bund zum einen Grundsätze über die Weiterbildung, also auch die Lehrerweiterbildung, festzulegen (BV, Art. 64a, Abs. 1) und diese gegebenenfalls auch zu fördern (BV, Art. 64a, Abs. 2).[25] Speziell das Berufsbildungsgesetz (BBG) betreffend, welches ebenfalls Reglemente in Bezug auf die Lehrerweiterbildung enthält, ist der Bund zum anderen ermächtigt Vorschriften im Rahmen der beruflichen Bildung und somit auch bezüglich der Lehrerweiterbildung zu erlassen (BV, Art. 63, Art. 1) und diese durch ein *„breites und durchlässiges Angebot"* zu fördern (BV, Art. 63, Abs. 2). Wettstein et al. (1988) erläutern in diesem Zusammenhang, dass die Gesetzgebungskompetenz des Bundes im Bereich der Berufsbildung auf die so bezeichneten *„Wirtschaftsbereiche"* eingeschränkt ist, weshalb Regelungen auf Bundesebene, welche die Aus- und Weiterbildung betreffen, in einigen Bereichen u.a. in den Berufen der Erziehung, zu welchem der Lehrberuf gehört, durch den Bund ausgeschlossen sind (S. 49; Dommann, 2006, S. 30; Wettstein & Gonon, 2009, S. 90). Demnach fällt die Gesetzgebungskompetenz hier in den Hoheitsbereich der Kantone, weshalb diese in der Pflicht stehen, erforderliche Verordnungen in Bezug auf die Lehrerweiterbildung *„zum Vollzug der Bundesgesetzgebung"* zu erlassen (Wettstein et al., 1988, S. 51) und für deren Implementierung auf kantonaler Ebene nach Art. 66 BBG zu sorgen.[26] Nachträglich wird das BBG auf Kantonsebene durch Einführungsgesetze, Vollzugsverordnungen (z.B.

25 Ein Gesetzesentwurf, der den Verfassungsauftrag des Bundes zur Weiterbildung umsetzt, befindet sich derzeit bis voraussichtlich April 2012 in der Vernehmlassung. Hierin sollen nicht-formale Weiterbildungsangebote geregelt werden. Ziel des Gesetzes ist es, den Wettbewerb zwischen den einzelnen Weiterbildungsinstitutionen zu fördern und die Transparenz, Qualität und Durchlässigkeit dieser Angebote zu erhöhen (s. auch <*http://www.news.admin.ch/message/index.html?lang=de&msg-id=42136*>, Stand 20.01.2012).

26 Gemäss Art. 43 der BV entscheiden die Kantone selbst darüber, *„welche Aufgaben sie im Rahmen ihrer Zuständigkeiten erfüllen"* bzw. wie diese erfüllt und ausgestaltet werden. Hiervon ist auch die Umsetzung der Lehrerweiterbildung betroffen, weshalb verschiedenartige Implementierungsansätze in der Gesamtschweiz vorzufinden sind.

Verordnung über die Berufsbildung (BBV)), Dekrete sowie andere Reglemente vervollständigt. Im Folgenden soll nun die gesetzliche Verankerung der Lehrerweiterbildung am Beispiel des Kantons Zürich aufgezeigt werden. Eine Übersicht über die wichtigsten gesetzlichen Grundlagen in Bezug auf die Lehrerweiterbildung auf den verschiedenen Ebenen (Bundes-, Kantons-, sowie Schulebene) bietet vorab Abbildung zwei.

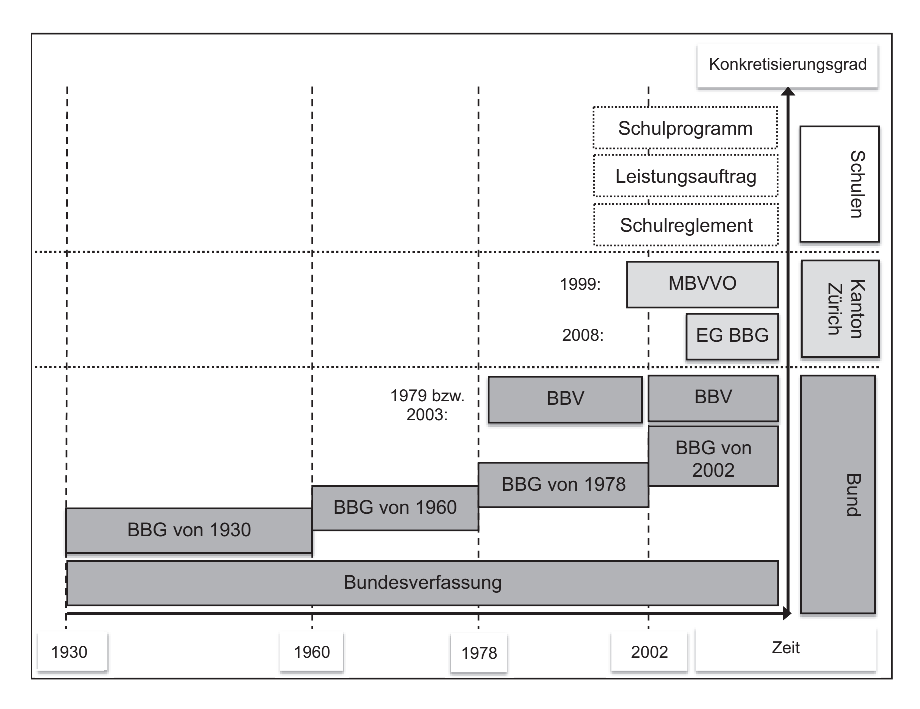


Abbildung 3: Überblick über die rechtlichen Grundlagen zur LWB des Kantons Zürich. (Quelle: Eigene Darstellung).

Das erste Dekret auf Bundesebene, das eidgenössische BBG von 1930, welches 1933 in Kraft getreten ist, vereinte die Inhalte vieler bereits bestehender kantonaler Gesetze sowie Förderungsbeschlusse des Bundes zur Berufsbildung und verhalf diesen so auf Bundesebene zu nationaler Beachtung (s. auch Wettstein et al., 1988, S. 52; Wettstein & Gonon, 2009, S. 95). Schon in dieser ersten Version des BBG, welches damals offiziell als Bundesgesetz über die berufliche Ausbildung tituliert wurde, wurde vom Gesetzgeber festgelegt, dass es die Aufgabe des Bundes sei, die berufliche Ausbildung durch adäquate Aus- und Weiterbildung

von Lehrkräften zu fördern (Art. 50, Abs. b). Regelungen, welche die genaue Ausgestaltung einer solchen Förderung betrafen, erfuhren zum damaligen Zeitpunkt im bzw. durch das Gesetz jedoch keine weitergehende Konkretisierung. Erst in den nachfolgenden Gesetzen, die seither als Bundesgesetze über die Berufsbildung bezeichnet werden, präzisierte der Gesetzgeber weiterführende Regulierungen.[27]

So wurde, die heute zu den Berufspflichten einer Lehrperson zählende, kontinuierliche berufliche *„Fortbildung“ [Anmerkung SF: Gemeint ist die Weiterbildung.]* auf nationaler Ebene erstmalig in der zweiten Fassung des BBG, das 1963 verfasst und erlassen wurde, verankert. In der damaligen Version konnten die Kantone die Lehrkräfte bereits zum *„Besuch von Weiterbildungskursen“* verpflichten (Art. 27, Abs. 3). Im darauf folgenden BBG von 1978, das seit 1980 gilt, verwendete der Gesetzgeber bereits den Terminus *„Fortbildungskurse“* anstatt wie bisher von *„Weiterbildungskursen“* zu sprechen, was darauf schliessen lässt, dass eine Trennung der Fachbereiche von Fort- und Weiterbildung, wie sie bereits eingangs in Kapitel *1.3.1 Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung* erwähnt wurde, in die schweizerische Berufsbildung Einzug gehalten hat. Die Bedeutsamkeit der Verbindlichkeitserklärung wurde in der Fassung von 1978, neben der obigen Verpflichtung auf kantonaler Ebene, zusätzlich noch durch die allgemeine Formulierung aus Art. 35, Abs. 3 *„die Lehrer sind verpflichtet, sich beruflich fortzubilden“* auf Bundesebene verstärkt und zugleich implementiert. Darüber hinaus determinierte der Gesetzgeber ebenfalls, dass auch der Bund sich in der Pflicht sah, für die *„Fortbildung der hauptamtlichen und der nebenamtlichen Lehrer an Berufsschulen […], soweit sie nicht an einer Hochschule“* erfolgt, Rechnung zu tragen, weshalb auch die Gründung des SIBP[28] in den 1970er Jahren erfolgte (s. BBG von 1978, Art. 36, Abs. 1). Nach Rehbinder (1989) schien es geboten, aufgrund der zunehmenden Bedeutung des SIBP auf dem Gebiet der Lehrerweiterbildung, dieses auch ins BBG aufzunehmen. Allerdings sollten die Kantone

27 Wettstein et al. (1988) weisen u.a. darauf hin, dass die nachfolgenden BBG jeweils die wesentlichen Bestandteile des herkömmlichen Gesetzes aufnehmen, wobei vorhandene Rechtsunsicherheiten und minoritäre Besonderheiten bereinigt werden. Bedeutsamen Innovationen werden Spielräume eingeräumt ohne diese jedoch bereits gesetzlich zu verankern (S. 52).

28 *Anmerkung SF: Gemeint ist das heutige EHB (Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung). S. auch <http://www.ehb-schweiz.ch/de/Seiten/default.aspx>, Stand 15. Juni 2015.*

„nach Bedarf und im Einvernehmen mit dem Institut für Berufspädagogik ergänzende Kurse für die Fortbildung der Lehrer“ durchführen (s. BBG von 1978, Art. 37, Abs. 1), was insofern sinnig erscheint, als auf diese Weise das Weiterbildungsangebot passgenau an den besonderen Weiterbildungsbedarf des jeweiligen Kantons angepasst werden konnte. Die entsprechende Verordnung zum BBG von 1978 besagt ferner: *„Das Departement regelt die Fortbildung der Lehrkräfte (BBV von 1979, Abs. 1). Die Fortbildungskurse für Lehrkräfte sind grundsätzlich in den Schulferien zu besuchen (Abs. 2).“* Diese Formulierungen des Gesetzgebers sowohl auf Bundes- wie auch auf kantonaler Ebene bezüglich des Fortbildungsangebotes waren jedoch recht unpräzise, so fehlten beispielsweise konkrete Vorgaben im Hinblick auf die genauen Fortbildungsinhalte und -dauer. Lediglich die Angabe der Schulferien als Weiterbildungszeitpunkt setzten dem Weiterbildungsrahmen gewisse zeitliche Grenzen.

In der neusten Version des BBG von 2002, welches 2004 in Kraft getreten ist, gestand der Gesetzgeber der berufsorientierten Weiterbildung sogar ein eigenständiges Kapitel, Kapitel vier, zu. Aufgrund dieser Tatsache kann geschlussfolgert werden, dass die Relevanz der berufsorientierten Weiterbildung und somit auch die der Lehrerweiterbildung im Rahmen der Berufsbildung in den letzten Jahren beträchtlich an Bedeutung gewonnen hat. Im Vergleich zu den vorherigen Gesetzen sind die Ausführungen dieses neuen Kapitels allgemeiner und bezieht sich nicht mehr ausschliesslich auf die Weiterbildung von Lehrpersonen, weshalb auch der gemeingültige Begriff *„Weiterbildung“* vom Gesetzgeber erneut aufgegriffen wurde (Art. 30–Art. 32). Demnach wird in dieser neusten Fassung des BBG die obligatorische Weiterbildungsverpflichtung für Lehrkräfte auch nicht mehr explizit auf Bundesebene thematisiert, sondern wird seit dessen Einführung lediglich auf kantonaler Ebene geregelt. Auch die Erwähnung des SIBP als Anbieter von Weiterbildungskursen des Bundes entfällt. Die Notwendigkeit *„für ein bedarfsgerechtes Angebot an berufsorientierter Weiterbildung“* zu sorgen, fällt jetzt per Gesetz allein den Kantonen zu (BBG von 2002, Art. 31). Hingegen gehört es auch weiterhin zu den Massnahmen des Bundes die berufsorientierte Weiterbildung zu fördern (BBG von 2002, Art. 32, Abs. 1).[29] Neu ist überdies,

29 Nach Art. 32, Abs. 2 unterstützt der Bund *„insbesondere Angebote, die darauf ausgerichtet sind:*
a. Personen bei Strukturveränderungen in der Berufswelt den Verbleib im Erwerbsleben zu ermöglichen; b. Personen, die ihre Berufstätigkeit vorübergehend eingeschränkt

dass das BBG von 2002 erstmals den Gegenstand der berufsorientierten Weiterbildung definiert. So heisst es im Art. 30:

„Die berufsorientierte Weiterbildung dient dazu, durch organisiertes Lernen:

a. bestehende berufliche Qualifikationen zu erneuern, zu vertiefen und zu erweitern oder neue berufliche Qualifiktionen zu erwerben;
b. die berufliche Flexibilität zu unterstützen.“

Das BBG wird überdies noch durch die BBV von 2003[30] ergänzt, nach welcher *„die Weiterbildung von Berufsbildungsverantwortlichen […] Gegenstand der Massnahmen zur Qualitätsentwicklung nach Artikel 8 BBG“* ist (Art. 43). Als Massnahmen zur Qualitätsentwicklung bezeichnet das BBG im Artikel 8, dass Anbieter von beruflicher Bildung gleichzeitig auch Qualitätsentwicklung sicherstellen müssen (Abs. 1) und der Bund diese fördert, Qualitätsstandards aufstellt und deren Einhaltung überwacht (Abs. 2). Dem Kanton wird also auch die Aufgabe zugewiesen, seine Lehrkräfte im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung in ihrer jeweiligen Bildungseinrichtung durch Lehrerweiterbildung zu unterstützen, um so die Qualität der erbrachten Dienstleistungen permanent weiterzuentwickeln.

Zusätzlich konkretisiert das Einführungsgesetz zum BBG (EG BBG) des Kantons Zürichs von 2008 die obigen Aussagen des Gesetzgebers bezüglich des kantonalen Weiterbildungsangebotes noch insofern, als es determiniert, dass der Kanton die berufsorientierte Weiterbildung anbietet und Angebote Dritter mittels Leistungsvereinbarung unter bestimmten Bedingungen finanzielle Förderung erhalten. Hierfür müssen die Bildungsangebote laut Art. 31 Abs. 2a einem Bedürfnis der Arbeitswelt entsprechen und von längerfristigen Nutzen sein sowie ansonsten nicht in ausreichender Form zur Verfügung stehen (Abs. 2b).[31] Der Kanton kann zudem *„Massnahmen zur Förderung der Inanspruchnahme von Weiterbildungsmassnahmen gemäss Art. 31 […]“* veranlassen (EB BBG, Art. 33).

---

oder aufgegeben haben, den Wiedereinstieg zu ermöglichen.“ Des Weiteren unterstützt er *„Massnahmen, welche die Koordination, Transparenz und Qualität des Weiterbildungsangebotes fördern“* (Art. 32, Abs. 3, siehe auch Art. 29 BBV von 2003).

30 Die vorherige Kopplung der Lehrerweiterbildung an die Schulferien als Weiterbildungszeitpunkt (s. BBV von 1979) entfällt in der neuesten Version der BBV von 2003, wird aber vom Kanton Zürich in Art. 20, Abs. 1 O erneut aufgegriffen.

31 Fernerhin fördert der Kanton auch die allgemeine Weiterbildung, welche jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit ist (EG BBG, Art. 32).

Schlussendlich wird die in Kapitel *1.1 Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?* bereits erwähnte Weiterbildungsverpflichtung für Berufsfachschullehrpersonen im Kanton Zürich auf kantonaler bzw. auf Schulebene mittels Artikel 20 der MBVVO in Kombination mit dem entsprechenden Schulreglement definiert.[32] Während Art. 20 MBVVO auf kantonaler Ebene eher allgemeine Rahmenvorgaben über die zeitliche Planung von Weiterbildung (Art. 1) sowie Regelungen bezüglich der Gewährung von Weiterbildungsurlauben festlegt (Art. 2 bis 5), bezieht sich jeweilige Schulreglement auf die Ebene der Einzelschule, indem der Schulleiter die Lehrpersonen seiner Schule zur regelmässigen Teilnahme am schulinternen Weiterbildungsveranstaltungen verpflichten kann bzw. wird (s. Kapitel *1.1 Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?*). In schuleigenen Leistungsaufträgen werden dann schulbezogene Wirkungs- und Leistungsziele für die schulinterne Lehrerweiterbildung bindend festgelegt.[33] Die Verpflichtung zur schulinternen Lehrerweiterbildung sowie die Festsetzung einer verbindlichen Zielsetzung/Konzeption in diesem Bereich erfährt somit erst auf Schulebene eine hinreichende Verbindlichkeit.

1.6 Synopse der Zielsetzungen, Aufgaben und Inhaltsbereiche von Lehrerweiterbildung

Eine allgemeingültige *„Theorie der Lehrerfortbildung“ [Anmerkung SF: Gemeint ist die Lehrerweiterbildung.],* wie Heck & Schurig (1982) sie bezeichnen, ist nicht existent (S. 5)[34], woraus sich die Schwierigkeit ergibt,

32 *Anmerkung SF: Gemäss Auskunft des mba sind im Hinblick auf die Weiterbildungsverpflichtung von Berufsfachschullehrpersonen im Kanton Zürich zwingend diese beiden Dokumente zu nennen.*

33 *Anmerkung SF: Aus dem vorliegenden Leistungsauftrag einer Berufsfachschule des Kantons Zürich geht hervor, dass der Unterricht im Umfang von maximal drei Halbtagen pro Schuljahr für schulinterne Weiterbildungsveranstaltungen eingestellt werden darf.*

34 Dies liegt nach Heck und Schurig (1982) vornehmlich darin begründet, dass wissenschaftliche Institute der Lehrerweiterbildung i.d.R. keine Forschungsaufgaben wahrnehmen, sondern sich hauptsächlich mit der Planung und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen befassen (S. 5).

dass in der wissenschaftlichen Literatur zur Lehrerweiterbildung keine eindeutige, ausreichende inhaltliche Differenzierungen zwischen den Zielen, Aufgaben und Inhaltsgebieten – ähnlich der Begriffsverwendung (s. Kap. *1.4 Begriffliche Abgrenzungen*) – besteht. In dieser Hinsicht sind auch keinerlei Anstrengungen von Seiten der Autoren, die sich mit dieser Thematik befassen und dementsprechend zu einer Vereinheitlichung bzw. Konkretisierung sowie zu einer Theoriebildung beitragen könnten, erkennbar. Dies hat zur Folge, dass die Ziele und Aufgaben von Lehrerweiterbildung, welche u.a. auch als Inhaltsgebiete bezeichnet werden (s. Florian, 2008, S. 19f.), jeweils im Rahmen der einzelnen Publikationen/Studien je nach Adressatenkreis immer wieder neu und dadurch andersartig definiert werden. Eine Übersicht über mannigfaltige Begriffsdefinitionen und Aussagen bezüglich der Zielsetzungen und Aufgaben- bzw. Inhaltsgebiete von Lehrerweiterbildung bietet Tabelle 4, anhand welcher sich die Dimensionen *Professionalität, berufliche Handlungskompetenz, Fachwissen, Reflexion, kollegialer Austausch* wie auch *Schul- und Curriculumentwicklung* ableiten lassen.

Zielsetzungen

Die Lehrerweiterbildung verfügt somit über heterogene, divergierende Zielsetzungen, welche vom jeweiligen betrachteten Standpunkt abhängig sind. Weibel (1979) beschreibt dies auch wie folgt:

> *„Je nach der Absicht verändern sich die Zielsetzungen der Lehrerfortbildung [Anmerkung SF: Gemeint ist die Lehrerweiterbildung.]. Auf einen gemeinsamen Nenner kann man aber die Lehrerfortbildung [Anmerkung SF: Gemeint ist die Lehrerweiterbildung.] nicht bringen"* (S. 29).

Riedinger (2010) begründet diesen Zustand mit den unterschiedlichen Vorstellungen, welche die verschiedenen schulischen *„Stakeholder"* (Bildungspolitiker, Lehrpersonen, Lehrerweiterbildner und Wissenschaftler) in Bezug auf die Lehrerweiterbildung haben (S. 13). Angesichts dessen, werden in der Literatur vielfach auch eher allgemeine und wenig spezifische Aussagen über die Zielsetzungen der Lehrerweiterbildung gemacht. So vertreten Haller und Wolf (1982) beispielweise die Auffassung, dass die *„Defizite der gegenwärtigen Ausbildung […] zugleich Ziele und Inhalte der Lehrerfortbildung [Anmerkung SF: Gemeint ist die Lehrerweiterbildung.]"* beschreiben (S. 174).

Eine konkrete Zielsetzung der Lehrerweiterbildung von Seiten des Kantons Zürich lässt sich in den hierzu erlassenen Gesetzen und Verordnungen ebenfalls nicht ausmachen (s. Kap. *1.5 Zur rechtlichen Begründung der Lehrerweiterbildung im Kanton Zürich*). Laut den EDK *„Empfehlungen zur Weiterbildung von Lehrpersonen“* (2004a) sollen alle Schweizer Kantone Sorge dafür tragen, dass die Lehrerweiterbildung im Wesentlichen dem Kollektiv aus drei verschiedenen Ansprüchen genügt (Abs. 4, S. 2):

- *„der personalen und fachlich-beruflichen Entwicklung der Lehrperson, um auf die wechselnden Ansprüche des Arbeitsplatzes zu antworten, und als Teil einer bewussten Gestaltung der Berufslaufbahn,*
- *der Entwicklung der Einzel-Schule (pädagogisch und organisatorisch),*
- *der Entwicklung der Organisation, der Strukturen und der Instrumente des Schulsystems sowie den inhaltlich, methodisch-didaktischen Innovationen des Unterrichts und der Vorbereitung auf neue Aufgaben, die den Lehrpersonen und den Schulen übertragen werden.“*

Hieraus wird ersichtlich, dass

> *„die Weiterbildung […] zunehmend zu einem tragenden Element der Schulentwicklungsprojekte […]“* wird, wobei *„den Bedürfnissen der jeweiligen Schule und des Schulsystems Rechnung zu tragen ist“* (EDK, 2004b, S. 2).

Aus bildungspolitischer Sicht hat die Lehrerweiterbildung dementsprechend das vorrangige Ziel die innere Schulentwicklung voranzutreiben. Die Schulen sind durch die Erstellung von Schulleitbildern oder Schulprogrammen dazu verpflichtet, Ziele festzulegen, an denen sich die interne schulische Weiterbildung orientiert (s. Kap. *1.1 Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?*).

Tabelle 3: Übersicht Aufgaben und Ziele von LWB.

Autor	Ziele (Begriffsdefinitionen/ Aussagen)	Dimension	Aufgaben (Begriffsdefinitionen/Aussagen)	Autor
Hamann (2006, S. 42)	Lehrerweiterbildung hat die Intention *„die Professionalität der Lehrperson zu verbessern."*	**Professionalität**	-------------	
Daschner (2009, S. 491)	Die Lehrerweiterbildung *„dient der Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Kompetenz […] und trägt dazu bei, dass Lehrpersonen jeweils den aktuellen Anforderungen ihres Lehramtes entsprechen […]."*	**Berufliche Handlungskompetenz**	*„Der primäre Auftrag liegt darin, einen Beitrag zum Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz des Lehrers zu erlangen."*	Widmer, (1979, S. 8)
Posch (1996, S. 29)	*„Bei der ersten Sichtweise dient […]"* Lehrerweiterbildung *„dazu, Defizite an Wissen und Fähigkeiten auszugleichen, die sich aufgrund des […] Fortschritts […] ergeben haben."*	**Fachwissen**	*„Die fachlichen Kenntnisse müssen ständig erweitert und ergänzt werden."*	Deutscher Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen (1966, S. 132)
Hochwald, Kröll & Schmitz (1975, S. 218)	*„Sie muss […] den Lehrer befähigen, seine pädagogische Rolle zu reflektieren und ihren Anforderungen weitestgehend gerecht zu werden."*	**Reflexion**	-------------	
-------------		**Kollegialer Austausch**	*„Sie fördert den Kontakt und den Erfahrungsaustausch unter den Lehrkräften."*	Weibel (1979, S. 139)

Autor	Ziele (Begriffsdefinitionen/ Aussagen)	Dimension	Aufgaben (Begriffsdefinitionen/Aussagen)	Autor
Weibel (1979, S. 139)	*„Sie trägt zur Weiterentwicklung des Schulwesens bei […].“*	**Schulentwicklung**	Sie bezieht sich nicht nur auf den einzelnen Lehrer, sondern auch auf das Schulwesen als Ganzes. Es bedeutet also, *„die Lehrerschaft zur Lösung […] der institutionellen Fragen des Schulwesens heranzuziehen.“*	Messerschmid (1956, S. 90f.)
------------		**Curriculumentwicklung**	*„Die Aufgabe der […]“* Lehrerweiterbildung ist, *„dass sie den Lehrer zum curricularen Mitdenken und zum curricularen Handeln im Unterricht befähigen soll.“*	Thurnreiter (1979, S. 133)

(Quelle: Eigene Darstellung).

Aufgaben-/Inhaltsbereiche

Vielfach wird bei der Beschreibung der Aufgaben von Lehrerweiterbildung eine Klassifizierung in unterschiedliche Themenbereiche vorgenommen. Messerschmid (1956) beschreibt beispielsweise, dass die Aufgaben der Lehrerweiterbildung, sich auf *„alles, was mit Schule, Unterricht, Bildung, Erziehung zusammenhängt“* erstrecken (S. 9f). Das Aufgabengebiet der Lehrerweiterbildung ist hier somit allgemeiner gefasst und geht, wie allein durch die Erwähnung des Begriffs *„Bildung“* deutlich wird, über den blossen Bereich von Schule hinaus. Im Folgenden segmentiert Messerschmid den Gesamtaufgabenbereich der Lehrerweiterbildung in die Themenbereiche *„Fachwissenschaftliche Kenntnisse, Didaktik, Methodik,*

Psychologie, Soziologie, Pädagogik", als wichtigste Komponente (s.u.), sowie in den Bereich der *„musischen Bildung"* (S. 81f.). Das Musische versteht er hierbei als *„Erneuerung und Auflockerung"* der *„geistigen und seelischen Kräfte"* der Lehrer; die Lehrkräfte sollen *„begegnungs-"* und *„gesprächsfähig"* bleiben (S. 85). Nur wer selber umfassend gebildet sei, sei – so Messerschmid – selber in der Lage Bildung zu vermitteln. Einige Jahre später wählte der Deutsche Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen (1966) für die Definition der Aufgabenbereiche von Lehrerweiterbildung eine ähnliche, aber konkreter auf das Gesamtsystem Schule bezogene Kategorisierung. Insgesamt wurden die Teilbereiche *Fachliche Kenntnisse, Didaktik, Methodik, Soziologie und Erziehungswissenschaft* klassifiziert, wobei auch hier die Erziehungswissenschaft als bedeutendstes Segment von Lehrerweiterbildung identifiziert wurde (S. 132ff.). Begründet wird die Wichtigkeit der Erziehungswissenschaft dabei wie folgt (S. 135):

> *„Der Lehrer braucht Anleitungen, nach Jahren der Praxis, die erst ‚existentielles Fragen' möglich macht, die Pädagogik als Wissenschaft erneut zu Rate zu ziehen und die Praxis im Licht der Theorie erneut zu überprüfen und zu klären. Geschieht das nicht, dann ist die Verkümmerung die unabwendbare Folge: ‚die [sic!] Erfahrung' bleibt die einzige Quelle pädagogischer Erkenntnis; die Kritik der Erfahrung, die Öffnung in das Allgemeine, in die Objektivität, in die Fülle bleiben aus. Erst die erneute Begegnung mit der Pädagogik als Theorie kann den Lehrer eine objektiv haltbare Begründung seines unterrichtlichen und erzieherischen Tuns verschaffen."*

Begriffliche Zusammenführung

An dieser Stelle soll erstmals eine Vereinheitlichung der Begrifflichkeiten Ziele, Aufgaben und Inhaltsbereiche, welche von Seiten der Wissenschaft bisher nicht erfolgt ist, vorgenommen werden, die darüber hinaus für diese Arbeit durchgängig verwendet werden sollen. Hierbei kommt erschwerend kommt, dass

> *„beide Begriffe [Anmerkung SF: Gemeint sind die Ziele und Aufgaben von Lehrerweiterbildung.] im Rahmen einer funktionalistischen Perspektive durch den Begriff Funktionen der Lehrerfortbildung [Anmerkung SF: Gemeint ist die Lehrerweiterbildung.] ersetzt werden oder wenn aus qualifikationstheoretischer Sicht von Qualifikationen die Rede ist, die Lehrerfortbildung [Anmerkung: Gemeint ist die Lehrerweiterbildung.] zu vermitteln habe"* (Schönig, 1990, S. 15).

Auf eine solche Differenzierung soll jedoch nicht weiter eingegangen werden.

Schönig (1990) unterscheidet die Ziele und Aufgaben der Lehrerweiterbildung folgendermassen (S. 15):

> *„Wenn von Aufgaben der Lehrerfortbildung [Anmerkung SF: Gemeint ist die Lehrerweiterbildung.] die Rede ist, so ist damit eine unbestimmte Menge von Aktivitäten gemeint, die sich auf die Verbesserung des Lehrerhandelns in einem Spezifischen Wirkungsbereich konzentrieren. Der Allgemeinheitsgrad von Aufgaben ist entsprechend hoch. Ziele dagegen sind spezifisch. Sie definieren einen zu erreichenden „Soll-Wert", das Endergebnis der Fortbildungsbemühungen [Anmerkung SF: Gemeint sind die Weiterbildungsbemühungen.]."*

Die Definition eines Sollwertes sowie dessen Überprüfbarkeit erscheint im Rahmen der schulischen Zielerreichung jedoch äusserst diffizil, weshalb in dieser Arbeit von einer solchen Festlegung abgesehen werden soll. Als Versuch einer erstmaligen Vereinheitlichung der Begriffe Ziele, Aufgaben und Inhaltsbereiche von Lehrerweiterbildung, soll Schule, hier speziell die Berufsfachschule, – in Anlehnung an die Systemtheorie[35] – als Element des Schweizer Bildungssystems angesehen werden (s. Abb. 2). Ziel und Aufgabe der Lehrerweiterbildung für Berufsfachschullehrer, welche wiederum Element dieses Subsystems sind, sollen alle Massnahmen sein, die zur Unterstützung der Erhaltung des Kompetenzniveaus der Erstausbildung einer Lehrperson beitragen (s. Kap. *1.3 Komplementarität der Schweizer Lehrerbildungsphasen*), um so den gesetzlich verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag[36] bestmöglich ausführen zu können. Auf eine Differenzierung der Lehrerweiterbildung in verschiedene Dimensionen wird demnach verzichtet.

35 Nach Hirsig (o.J.) ist *„ein System […] eine Gesamtheit von Elementen, die willkürlich von Elementen der Umwelt abgetrennt werden. Die Elemente des Systems stehen miteinander und mit den Elementen der Umwelt in Wirkungsbeziehungen (…)"* (S. 4).

36 S. BBG, 2002, Art. 21.

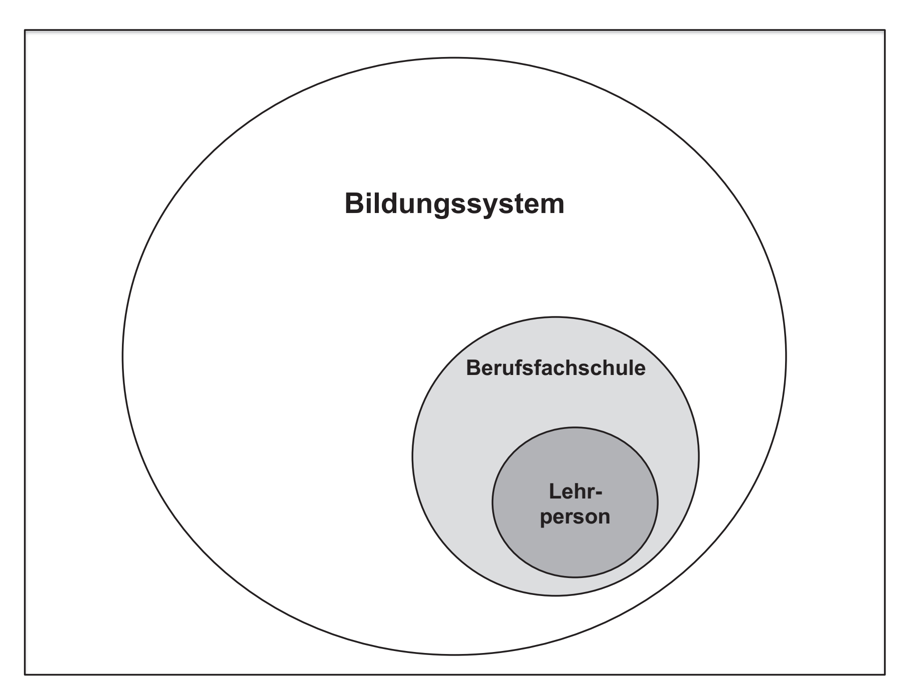


Abbildung 4: Ziele, Aufgaben und Inhalte der LWB als Elemente der Systemtheorie.
(Quelle: Eigene Darstellung).

2 Aktueller Forschungsstand – Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung in der Schweiz

Bei der Darstellung der folgenden Studien/Publikationen ist zu beachten, dass vielfach eine begriffliche Differenzierung in Lehrerweiterbildung und Zusatzausbildung, wie sie Kapitel *1.4 Begriffliche Abgrenzungen* erfolgte und von der EDK erst seit 1999 propagiert wird, in diesen teilweise noch nicht stattgefunden hat (vgl. Haari, 2000; Landert, 1999; Rüegg, 2000) und/oder einfach weiterhin die herkömmlichen Begriffe Lehrerfort- sowie Lehrerweiterbildung benutzt wurden. Howald (1992) weist sogar explizit daraufhin, dass sie in ihrer Arbeit bewusst keine *„künstliche Abgrenzung"* beider Termini vornimmt (S. 4; s. Kap. *2.3.1 Ausgewählte Studien zur Lehrerweiterbildung*). Zur Erhöhung der Lesbarkeit dieses Kapitels wurde jedoch von Seiten der Autorin eine Vereinheitlichung der Begriffe entsprechend den begrifflichen Grundlagen dieser Arbeit (s. Kap. *1.4 Begriffliche Abgrenzungen*) vorgenommen.

Das vorliegende Kapitel dient dazu, dem Leser einen extensiven Überblick über den aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand der Themenbereiche Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung in der deutschsprachigen Schweiz zu vermitteln. Eine Ausweitung auf internationale Forschungstätigkeiten, speziell den angelsächsischen Raum, wäre aufgrund kultureller Ungleichheiten hinsichtlich der Bildungssysteme hier sicherlich nicht zielführend. Die deutschen und österreichischen Forschungsaktivitäten haben die schweizerische Forschung zweifelsohne beeinflusst, was sich in den hier vorgestellten Studien zur Lehrerweiterbildung deutlich zeigt (vgl. Haenisch, 1992; Pätzold, 1988). Anlässlich dessen, dass in dieser Arbeit gerade den Besonderheiten des schweizerischen Bildungssystems Rechnung getragen werden soll, werden im Folgenden allerdings nur Schweizer Studien präsentiert. Zudem würde der Detaillierungsgrad der nachfolgenden Studientabellen ansonsten den für diese Arbeit vorgesehenen Rahmen sprengen.

Gemäss Friberg (1976) ist ein charakteristisches Merkmal für die Bedeutung eines Fachbereiches die quantitative Beschäftigung mit diesem in der Wissenschaftsliteratur. Hinsichtlich dessen, dass die Publikationen in

beiden Disziplinen seit Ende der 90er Jahre im deutschsprachigem Raum stark zugenommen haben, ist auch die Bedeutung beider Fachbereiche unverkennbar ins Bewusstsein von (Wirtschafts-) Pädagogen gerückt. Dies drückt sich u.a. auch in der steigenden Anzahl von Dissertationen in beiden Domänen aus. Nachdem anfangs eher generalistische Arbeiten verfasst wurden, die erstmalig Sachkenntnisse zum jeweiligen Status Quo produzierten (s. Howald 1992; Landert, 1999; Haari, 2000), zeigt sich seit Mitte der 2000er Jahre die Tendenz Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung mit anderen Themengebieten, wie beispielsweise *„Blended Learning"*, *„Evaluation"* (Lehrerweiterbildung) und *„Wissensmanagement"*, *„selbstgesteuertes Lernen"* (Schulentwicklung) etc., zu verknüpfen (Florian, 2008; Heitmann, 2013; Heran-Dörr, 2006; Post, 2010).

Die Kapitel *2.1 Zum Forschungsstand der Lehrerweiterbildung* und *2.2 Zum Forschungsstand der Schulentwicklung* geben einen kurzen Abriss über diese Forschungstätigkeiten samt jeweiliger Publikationslage. Bevor dann in Kapitel *2.3.1 Ausgewählte Studien zur Lehrerweiterbildung,* in Kapitel *2.3.2 Ausgewählte Studien zur Schulentwicklung* und in Kapitel *2.3.3 Ausgewählte Studien zur Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung* tabellenartig beschrieben werden, werden vorher in Kapitel *2.3 Auswahl und Darstellung der Studien* die Auswahlkriterien für die Zusammenstellung der Studien und die gewählte Veranschaulichungsform elaboriert. Anschliessend werden in Kapitel *2.4 Zusammenfassung der Studienresultate* Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen der zuvor präsentierten Studien/Publikationen herausgearbeitet, bevor dann in Kapitel *2.5 Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderate* anhand dieser abgeleitet werden. Letztlich wird in Anknüpfung daran in Kapitel *2.6* die Zielsetzung dieser Arbeit beschrieben, bevor in Kapitel 2.6.1 die dieser Arbeit zugrunde liegenden Hypothesen aufgestellt und begründet werden. Diese Vorgehensweise veranschaulicht auch Abbildung 5.

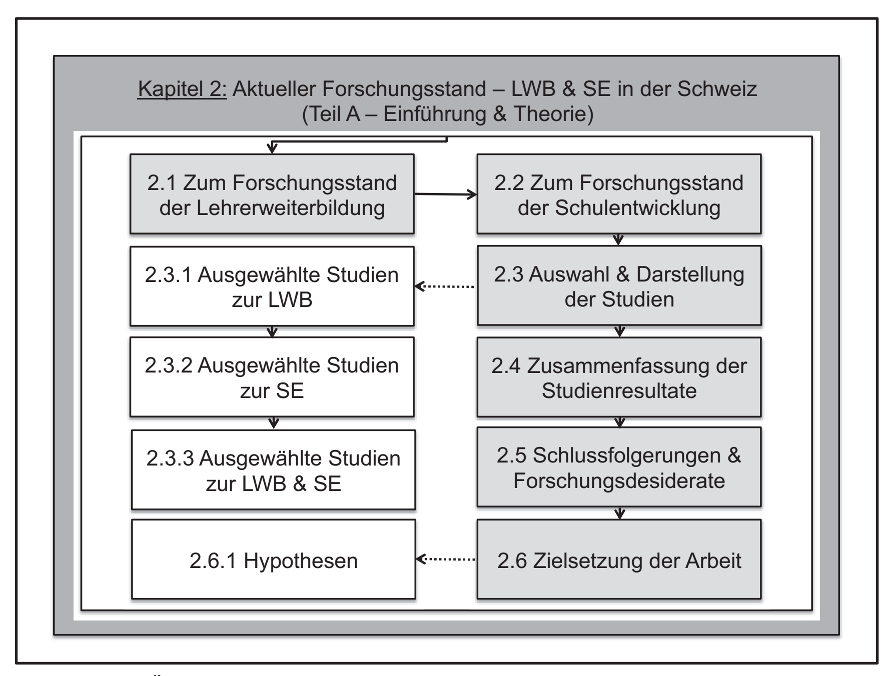


Abbildung 5: Übersicht Kapitel 2.

(Quelle: Eigene Darstellung).

2.1 Zum Forschungsstand der Lehrerweiterbildung

Im wissenschaftlichen Diskurs wird der gegenwärtige Forschungsstand zum Themenbereich der Lehrerbildung allgemein als unzureichend wahrgenommen (s. auch Terhart, 2000a, S. 25; Ortenburger, 2010, S. 49). Zudem nimmt die Lehrerweiterbildung gegenüber der Lehrerausbildung hier bisher eher eine untergeordnete und somit unbedeutende Stellung ein, was wohl auch darauf zurückzuführen ist, dass der Lehrberuf generell von der Öffentlichkeit als *„Beruf ohne Karriere"* erachtet wird (Terhart, 2000a, S. 141). So erklären etwa Müller et al. (2010)

> „die *wissenschaftlichen Analysen und die damit zusammenhängenden bildungspolitischen Forderungen richten ihr Hauptaugenmerk auf die Erstausbildung der Lehrkräfte und allenfalls auf das Referendariat"* (S. 9).

Weibel (1979) bescheinigt der Existenz der Lehrerweiterbildung neben derjenigen der Grundausbildung sogar ein *„Aschenbrödeldasein"* (S. 29). Auch Mohr (1975) bemerkt, dass der Ausbau der Lehrerweiterbildung *„noch in den Anfängen"* steckt, obwohl die Lehrerweiterbildung keineswegs *„erst heute begonnen hat […]"*, sondern – in nicht institutionalisierter Form – *„bereits eine lange und reiche Tradition aufzuweisen hat"* (S. 222).

Hingegen wurde der institutionalisierten Form der Lehrerweiterbildung, die sich in der Schweiz erst in den 60er Jahren etablierte[37], von Seiten der internationalen Bildungsforschung seit Ende der 90er Jahre vermehrt Aufmerksamkeit entgegengebracht, was sich nicht zuletzt darin offenbart, dass diese zum Forschungsgegenstand zahlreicher Studien wurde (s. Terhart, 2002; OECD, 2005 etc.). Dieser *„Forschungstrend"* ist auch in der schweizerischen Bildungsforschung erkennbar, wie die Studien von Landert (1999) und Oser & Oelkers (2000) belegen, die als Pionierarbeiten erstmalig Daten im Bereich der schweizerischen Lehrerweiterbildung erhoben haben (s. Kap. *2.3.1 Ausgewählte Studien zur Lehrerweiterbildung*). Begründet liegt das erstmalig erwachte Interesse an diesem lange Zeit vernachlässigten Forschungsgegenstand wohl unter anderem darin, dass die Lehrerweiterbildung derzeit als *„Hoffnungsträgerin"* für die Optimierung des Bildungswesens angesehen wird (Müller et al., 2010, S. 9).

Die Bedeutsamkeit der Lehrerweiterbildung, als letzte Phase der Lehrerbildung, wurde demnach von Seiten der wissenschaftlichen *„Community"* allseitig erkannt. Positiv formuliert ist die Lehrerweiterbildung somit auf dem besten Weg, dem ihr von Weibel (1979) bescheinigten *„Aschenbrödeldasein"* (s.o.; S. 29), zu entfliehen. Entgegen der Erstausbildung ist die Entwicklung bzw. Erforschung der Lehrerweiterbildung durch die oben genannten wissenschaftlichen Beiträge allerdings erst angestossen worden. Aufgrund dessen kann trotz der gewonnen empirischen Erkenntnisse, der heutige Informationsstand auf dem Gebiet der Lehrerweiterbildung immer noch als relativ dürftig bezeichnet werden. So kritisiert auch Daschner (2004), dass die Lehrerweiterbildung in der

> *„fachlichen und bildungspolitischen Diskussion längst nicht den Stellenwert erreicht"* hat, *„der ihrer Bedeutung für den Erhalt und die Weiterentwicklung der im Lehrberuf notwendigen Kompetenzen angemessen wäre"* (S. 292; s. auch Terhart, 2000a, S. 23).

37 Aufgrund dessen, dass sich die institutionalisierte Lehrerweiterbildung in ihrer heutigen Form erst relativ spät in der Schweiz etablierte, erklärt Weibel (1979) eine solche Form der traditionellen Lehrerweiterbildung als nicht existent (S. 29).

2.2 Zum Forschungsstand der Schulentwicklung

Rolff betitelte eine seiner Publikation zum Thema Schulentwicklung schon 1998a mit: *„Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung“* (o.S.; vgl. auch Buchmann, 2009, S. 75). Seither hat sich an diesem Zustand in der empirischen (Schweizer) Bildungsforschung nur relativ wenig verändert (vgl. Kap. *3.1 Zur theoretischen Fundierung von Schulentwicklung*). Es gibt zwar eigens Journale (s. *Journal für Schulentwicklung, Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung*) wie auch Handbücher (s. *Handbuch Schulentwicklung, 1998; 2010; 2012*), Manuals (s. *Manual Schulentwicklung, 1998b; 2006*) und sogar ganze Jahrbücher (s. *Jahrbuch der Schulentwicklung, 2006; 2008; 2010; 2013*), die sich dieser Domäne widmen, jedoch ist die veröffentlichte Substanz bisher – zumindest aus wissenschaftlicher Sicht – wenig ergiebig.

Ursächlich hierfür ist die verifizierte Annahme, dass *„die Einzelschule […] Fokus und Handlungseinheit für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“* ist (Klieme, Baumert, Schwippert, 2000, S. 387; s. auch Kap. *3.3 Schulentwicklung heute*). Infolgedessen fokussieren sich heute (fast) alle Studien/Publikationen auf diese als Untersuchungsobjekt und beschreiben im Sinne einer praxisorientierten Handlungsanleitung die jeweiligen Schulentwicklungsbemühungen. Oftmals erfolgt dies deskriptiv in Form von Fallstudien, die lediglich Teilbereiche, primär Schulprogramme und Evaluationen (s. Kap. *3.5.1 Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung*), dokumentieren (s. Hagen-Döver, Hoffmann, Mischke, Wollenweber et al., 1998; Strittmatter, 1998; Buchmann, 2009).

Klieme und Steinert (2006) bemängeln auch die vorwiegende Existenz von Querschnittsstudien und das Fehlen von aussagefähigen Längsschnittstudien mit allgemeingültigen Kriteriumsmassen und repräsentativer Stichprobengrösse, anhand welcher sich valide Erfolgsfaktoren für die Entwicklung einer Schulinstitution darlegen lassen (S. 222ff.). Die Basistheorien von Schulentwicklung (s. Kap. *3.3 Schulentwicklung heute, 3.4 Schulentwicklung nach Rolff*), also Konzeptionen darüber wie, warum und mit welchen Konsequenzen sich Schulen in eine bestimmte Richtung verändern, wurden bislang empirisch nie auf den Prüfstand gestellt und kritiklos nach anglo-amerikanischem respektive skandinavischem Vorbild vom deutschsprachigen Bildungssystem adaptiert (Klieme & Steinert, 2006, S. 223f.). Die sich daraus ergebende Problematik

einer unzureichenden Theoriebildung (vgl. Kap. *3.1 Zur theoretischen Fundierung von Schulentwicklung*), erschwert es auch Studien/Publikationen eindeutig dem Forschungsbereich Schulentwicklung zuzuordnen und diesen hinreichend von benachbarten Disziplinen, nach Rahm (2005) der Organisationstheorie, der Soziobiologie, der Systemtheorie und des Radikalen Sozialkonstruktivismus (S. 17), abzugrenzen.

Schulentwicklungsforschung kann *„als ein Beitrag zu einer Theorie der Schule“,* in welcher die Entwicklungsperspektive vornehmlich akzentuiert wird, präzisiert werden (Rolff & Tillmann, 1980, S. 253). Sie hat dabei einen untersuchenden und einen unterstützenden Anspruch, in dem über Grundlagenforschung und empirische (Einzel-) Schulprojekte gegenwärtige *„Forschungstrends“* im Bildungswesen erfasst und analysiert werden. Aus bildungspolitischer Perspektive gehört es somit zu den Aufgaben der Schulentwicklungsforschung Auswirkungen von Reformvorhaben samt wirksamer Implementierungsstrategie für das Bildungssystem zu generieren, um ressourcenintensive Steuerungsentscheide entsprechend zu legitimieren (vgl. auch Schubert, 2013, S. 41).

Seit ihrer Etablierung als wissenschaftliche Forschungsdisziplin Anfang der 70er Jahre hat sich die Schulentwicklungsforschung schwerpunktmässig laufend an die *„Trends“* der Bildungspolitik assimiliert.[38] Holtappels (2010) typisiert diese auch als sich teils überlagernde *„Konjunkturen“* der Schulentwicklungsforschung, die in der folgenden Tabelle dargestellt sind (S. 27f.; vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: *„Konjunkturen“* der Schulentwicklungsforschung nach Holtappels (2010).

***„Konjunkturen“* der Schulentwicklungsforschung nach Holtappels (2010)**	
Zeitraum	**Forschungsschwerpunkt**
I.	*SE als Systemreform (70er Jahre) & analytische Beobachtung struktureller Entwicklungen (seit Ende 80er Jahre)*
II.	*Innere SE in pädagogischen Innovationen (Ende 70er bis Mitte 90er Jahre)*
III.	*SE im Zusammenhang mit Schulqualitätsstudien und Schulentwicklungsstrategien (Mitte 90er bis Mitte 2000er Jahre)*
IV.	*Schulleistungen & Integration von Schulentwicklung und Schuleffektivität (seit Ende 90er Jahre)*

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Holtappels, 2010, S. 27f.).

38 Die Schulentwicklungsforschung entwickelte sich Mitte der 60er Jahre aus dem Scheitern vieler Curriculum-Reformen (Bonsen, Bos & Rolff, 2008, S. 20).

Angesichts der zunehmenden Realisierung von nationalen und internationalen Schulleitungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA)[39] seit Ende der 90er Jahre, erfuhr die Schuleffektivitätsforschung *(„school effectiveness research")* in den letzten Jahren auch in Deutschland und der Schweiz vermehrt Beachtung. Während die Verknüpfung von Schuleffektivitäts- *(„Was macht eine gute Schule aus?")* und Schulentwicklungsforschung *(„Wie gelangt man zu einer guten Schule?")* international bereits als vollzogen gilt, ist die deutschsprachige Forschungsgemeinschaft diesbezüglich gespalten (Kamski, 2011, S. 107; Bonsen, Bos & Rolff, 2008, S. 12).[40] In den letzten Jahren hat sich aber eine Annektierung beider Forschungsbereiche zueinander vollzogen.

2.3 Auswahl und Darstellung der Studien

Auswahl der Studien

Bei der Selektion der Studien galt es zu berücksichtigen, dass Schweizer Schulen der Sekundarstufe II im Kanton Zürich, wie auch in anderen Kantonen, sowohl in den Disziplinen der Lehrerweiterbildung wie auch der Schulentwicklung, zu internen und externen (Selbst-) Evaluationen seit dem Jahr 2005 gesetzlich verpflichtet sind (vgl. Kanton Zürich, Bildungsdirektion, 2005, S. 4: *s. Kap. 3.5.1.2 Bestandteile von Qualitätsmanagement*) und somit über unveröffentlichtes Datenmaterial verfügen. Nachfolgend sollen allerdings nur Studien dargestellt werden, welche im wissenschaftlichen Kontext produziert wurden und damit gewissen (wissenschaftlichen) Mindeststandards[41] entsprechen, sowie veröffentlicht und

39 TIMSS untersucht in einem vierjährigen Turnus die Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften von Grundschülern sowie Schülern der Sekundarstufe I und II. PISA wird von der OECD jede drei Jahre durchgeführt und untersucht Schüler einer Altersstufe in Bezug auf Lese- mathematische Kompetenz und naturwissenschaftliche Grundkenntnisse.

40 Bonsen, Bos & Rolff (2008) spekulieren hier über professionsbezogene Begründungen, da die Schuleffektivitätsforschung eher dem Forschungsfeld der Pädagogischen Psychologie als den Erziehungswissenschaften, wie die Schulentwicklung, zugeschrieben wird (S. 12).

41 Gemeint sind Reliabilität, Validität und Objektivität (s. Himme, 2007, S. 375ff.).

dementsprechend der akademischen *„Community"* allgemein zugänglich sind, was beispielsweise obige Schulevaluationen, wie auch Auftragsforschung von Seiten einzelner Berufsverbände und des Staatssekretariates für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) ausschliesst.[42]

Da möglichst der aktuelle Forschungsstand in den Segmenten Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung erfasst werden soll, beschränkt sich die Auswahl der Studien auf die letzten zehn bis fünfzehn/zwanzig Jahre. Folglich finden die ersten Schweizerischen Untersuchungen im Bereich der Lehrerweiterbildung zum Weiterbildungsverhalten von Volksschullehrern im Kanton Luzern (Kaiser, 1970) und das Projekt *„Lehrerfortbildung von morgen (LEFOMO)"* (EDK, 1978) bewusst keine Berücksichtigung. Weitere Auswahlkriterien der ausgesuchten Studien waren die regionale Eingrenzung auf die Deutschschweiz bzw., wenn möglich, auf den Kanton Zürich sowie die Fokussierung auf die Berufsfachschule als Untersuchungsobjekt, welcher allerdings, z.T. aufgrund einer uneindeutigen Ergebniszuordnung seitens der Autoren (vgl. Haari, 2000; Landert; 1999) sowie der dürftigen Forschungslage allgemein, vor allem aber im Bereich Schulentwicklung, nicht immer entsprochen werden konnte.[43] Gerade die Studie von Rüegg (2000), welche sich zwar auf die Sekundarstufe I bezieht, aber als einzige Studie beide Themengebiete miteinander verknüpft, wird als zentral für diese Arbeit angesehen und infolgedessen auch in *Kapitel 2.1.3 Ausgewählte Untersuchungen zur Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung* expliziert. Um die Validität, der in *2.4 Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderate* getroffenen Aussagen zu erhöhen, wurden ferner in erster Linie Studien berücksichtigt, die sich auf mehrere Schulinstitutionen beziehen. Eine Ausnahme hiervon ist die Studie von Gomolla (2005), allerdings konnten keine weiteren (wissenschaftlichen) Schweizer Studien/Publikationen zur Schulentwicklung ausfindig gemacht werden.

42 Insofern wird z.B. die Studie zur Arbeitszeiterhebung von Lehrpersonen des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) von 2008/2009 sowie die Studie *„Evaluation des bilingualen Unterrichts (bili) an Berufsfachschulen des Kantons Zürich"* (Brohy & Gurtner, 2011) nicht miteinbezogen.

43 Auf die Vorstellung der in Kapitel *2.1 Zum Forschungsstand der Lehrerweiterbildung* verwiesene Studie von Oser und Oelkers (2000) wird verzichtet, da diese sich nur auf die Weiterbildung von Grundschullehrkräften bezieht, wogegen für Kapitel *2.3.1 Ausgewählte Studien zur Lehrerweiterbildung* ausreichend Schweizer Studien mit dem Fokus Berufsfachschule gefunden werden konnten.

Tabelle 5: Übersicht Studien/Publikationen LWB & SE.

Übersicht Studien/Publikationen LWB & SE	
Thematischer Schwerpunkt: LWB	
1.	Howald, M. (1992). *Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Weiterentwicklung.*
2.	Landert, C. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen.*
3.	Haari, R. (2000). *Weiterbildung an Berufs- und Mittelschulen des Kantons Zürich. Nutzung, Bewertung und Bedürfnisse von Lehrpersonen.*
Thematischer Schwerpunkt: SE	
1.	Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz.*
Thematischer Schwerpunkt: LWB & SE	
1.	Rüegg, S. (2000). *Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern.*

(Quelle: Eigene Darstellung).

Zusammengefasst können die, in den folgenden Abschnitten erläuterten Studien/Publikationen, in chronologischer Darstellung Tabelle fünf entnommen werden.

Darstellung der Studien

Die ausgewählten Untersuchungen sollen chronologisch hinsichtlich des theoretischen Hintergrundes (Forschungsfrage, -intention), der Methodik (Probanden, Erhebungszeitpunkt, Forschungsdesign/–instrumente) sowie der Resultate in Bezug auf die Lehrerweiterbildung/Schulentwicklung tabellenartig in Anlehnung an Riedingers (2010) Studientabellen vorgestellt werden (S. 21ff.). Aufgrund der umfassenden Ergebnisse einiger Studien, beschränken sich die nachstehenden Ausführungen jeweils nur auf die für diese Arbeit bedeutsamen Resultate. Im Anschluss daran soll eine Strukturierung beider Aufgabenfelder hinsichtlich etwaiger methodischer Gemeinsamkeiten und bestehender Forschungsdesiderate innerhalb der Deutschschweiz erfolgen.

2.3.1 Ausgewählte Studien zur Lehrerweiterbildung

Übersicht Studien/Publikationen Lehrerweiterbildung:

Tabelle 6: Übersicht Studie Howald (2000).

Howald, M. (1992). ***Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Weiterentwicklung.***	
Forschungsfrage(n)	Generelle Bestandsaufnahme der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an Berufsfachschulen in der Schweiz; wie kann eine kürzere/längere Lehrerkarriere optimaler gestaltet werden? Modellentwicklung
Forschungsintention	Dissertation an der Universität Bern (Schweiz)
Forschungsdesign/ -instrumente	Dokumentenanalyse
Ergebnisse (ausgewählte; nur LWB/ Zusatzausbildung)	*Aufbau des Modells „Berufsmatrix":* Einführung einer *„Berufsmatrix"* mit den Dimensionen: Fachwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Berufsvorbereitung/-ausübung, Betriebspraxis und Persönlichkeitsentwicklung, die in einem *„Baukastensystems"* nach dem Vorbild eines Nachdiplomstudienganges (längere Blöcke oder Sequenzen) berufsbegleitend besucht werden können, Sammlung von Bonuspunkten durch Kursbesuche in der Freizeit möglich (5 Punkte – 1 Baustein) (Kontrolle: Testatheft); bei Nichtbesuch: Erwerb von Maluspunkten (5 Punkte – 1 Jahr Nichtbesuch); Folge: Verlust der inhaltlichen Wahlfreiheit bei Nichtteilnahme an LWB; Ermöglichung von *„Sabbaticals"* in Abhängigkeit von erworbenen Bonuspunkten (200 Bonuspunkte bzw. 20 Jahre); Einführung von leistungsabhängigen Qualifikationen und Promotionen; Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Schule & Betrieb: duales System für Lehrkräfte (praktische Tätigkeit alle paar Jahre); Einführung von zusätzlichen Weiterbildungstagen an grösseren Schulen (Ziel: Gleicher Wissensstand aller Fachlehrer). *Inhalte:* Inhalte *(„Bausteine")* sollten je nach Interessenlage frei wählbar sein, sind aber abhängig vom Alter und der Anzahl der Dienstjahre einer Lehrperson. *Berufseinführung (meist 1 Jahr):* Mentoring durch erfahrene Lehrer mit Sonderqualifikation (z.B. Praktikumslehrpersonen); Austausch von Arbeitsmaterialien mit dem Mentor. *Erweiterte Funktionen:* Lehrkräfte sollen sich im Sinne eines *„job enrichment"/„job enlargement"* auch in der Erwachsenenbildung engagieren bzw. Kollegen im Rahmen von Schilw unterrichten.

Howald, M. (1992). ***Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Weiterentwicklung.***	
	Rahmenbedingungen/Reglementierung: Einführung einer obligatorischen Weiterbildungsverpflichtung für alle Lehrpersonen (gleiche Rechte und Pflichten für alle Lehrpersonen); Weiterbildungsanteile sind nach den Pensen quantitativ unterschiedlich; Inhalte sind jedoch identisch; Folge: Einführung des Status: hauptamtliche Lehrkraft mit Teilpensum.
Folgerungen	*Rahmenbedingungen/Reglementierung:* Eine obligatorische (pensenunabhängige) LWB scheint für alle Lehrpersonen von grosser Bedeutung zu sein. Ein Modell zu einer strategisch geplanten LWB ist noch nicht existent. Die Idee einer Sanktionierung bei Nichtteilnahme ist neu.
Anmerkungen	*Position:* Metaperspektive[44]. *Kritik:* Keine Berücksichtigung der Einstellungen/Meinungen von Lehrkräften und kantonalen Bildungsbehörden bezüglich der Umsetzbarkeit sowie keine kritische Würdigung des Konzeptes.

(Quelle: Eigene Darstellung).

Tabelle 7: Übersicht Studie Landert (1999).

Landert, C. (1999). ***Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen.***[45]	
Forschungsfrage(n) (ausgewählte)	Welche Kontrollinstanzen gibt es zur Beurteilung der Angebote auf übergeordnete Ziele? Was ist die Motivation der Nutzer von Weiterbildung? Wie wird der Transfer Praxis-Weiterbildung-Praxis geleistet? Wie wirksam und nachhaltig ist LWB? Inwieweit erfüllt LWB die Funktion als Motor von Innovation und Umgestaltung?
Forschungsintention	Forschungsprojekt des SNF in Zusammenarbeit mit der EDK
Probanden	Kindergärtner, Lehrpersonen der Primarstufe, der Sek. I und II (inkl. Lehrpersonen der industriell-gewerblichen Berufsfachschulen der Kantone Basel-Land, Bern, Genf, Luzern Thurgau (Schweiz))
Erhebungszeitpunkt	Februar 1995 (Deutschschweiz) bis Februar 1996 (Berufsfachschulen)

44 Gemeint ist hiermit, dass die Untersuchung von der Metaperspektive aus, d.h. aus einer übergeordneten Sichtweise, konstruiert wurde.

45 S. zur Erhebung von Landert (1999) auch die Studientabelle von Riedinger (2010, S. 23).

Landert, C. (1999). ***Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen.***	
Forschungsdesign/ -instrumente	Fragebogen (Querschnittserhebung; standardisierter schriftlicher Fragebogen): Berufsfachschule 3.382 versandte Fragebögen (total: 13.049), Rücklauf Berufsfachschule 788 (23,6%) Fragebögen (total: 3.789, 29,2%); 14 Fallstudien; 400 (telefonische) Einzelgespräche; 700 Kurzfragebögen.
Ergebnisse[46] (ausgewählte; gesamter Probandenkreis)	*Meinungen/Einstellungen:* Anerkennung der Wichtigkeit von LWB; allgemein hohe Bereitschaft zur LWB; Lehrpersonen schätzen eigene Weiterbildungsbereitschaft höher ein als die der Kollegen. *Teilnahme:* Durchschnittliche institutionelle Weiterbildungszeit von 10 Tagen/Jahr; 18,5% der Lehrpersonen besuchten in den letzten 2 Jahren überhaupt keine institutionelle Weiterbildung. *Besuchsgründe (häufigste)/Erwartungen:* 1. Erhaltung/Verbesserung der Fachkompetenz, 2. Neuerungen im Unterricht, 3. Kollegialer Austausch, 4. Persönliche Entwicklung. *Nichtbesuchsgründe (häufigste):* Bevorzugung der individuellen LWB, 2. Familie, 3. Belastungssituation, 4. Bereits ausreichender Aufwand für institutionelle LWB. *Inhalt (besuchte Kurse):* Bei der überwiegenden Mehrheit der Kurse stand ein einzelnes Unterrichtsfach im Zentrum; allgemeine Abneigung gegenüber persönlichen, fachfremden Weiterbildungsthemen *(„keine Hobby-Kurse“).* *Wirksamkeit[47]:* 60% der Lehrpersonen beurteilen die Übereinstimmung zwischen Ausschreibung und Ergebnissen der Veranstaltung als hoch; leicht positive Beurteilung der Wirksamkeit der letzten Veranstaltung, mittelfristig nachhaltige Einschätzung, zurückhaltende Beurteilung der Nachhaltigkeit der Intervention auf Verhaltensebene; zeigt Konzentration auf der Vermittlung von Fertigkeiten und erst zögerliche Bewältigung des Transferproblems; Beurteilung maximal eintägiger Veranstaltungen als deutlich weniger wirksam ggü. anderen Weiterbildungsformen, deutlich bessere Beurteilung von Langzeitweiterbildung und kombinierten

46 Die Ergebnisse dieser Studie lassen sich nicht immer eindeutig den Berufsfachschullehrpersonen zuordnen, da von Landert (1999) bei der Darstellung der Resultate oftmals keine genaue Unterscheidung zwischen den verschiedenen Schultypen erfolgte. Aufgrund dessen können einige Ergebnisse hier nur für den gesamten Probandenkreis dargestellt werden.

47 Landert (1999) definiert die Wirksamkeit einer Weiterbildungsveranstaltung *„als Mass der Übereinstimmung der Ziele und der beobachteten Ergebnisse einer Weiterbildung“* (S. 98).

Landert, C. (1999). ***Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen.***	
	Formen; Abhängigkeit der Wirksamkeit von externen Variablen (Dauer, Freiwilligkeit, Geschlecht (Frauen schreiben LWB höhere Wirksamkeit zu), Informationsgrad, Dauer der Lehrtätigkeit (je länger die Lehrtätigkeit, desto wirksamer wird LWB beurteilt)); Beurteilung von Angeboten der Schulleitung als weniger wirksam *Mitarbeit:* Bereitschaft von 40% der Lehrpersonen zur Einbindung in Planung und Organisation der LWB. *Rahmenbedingungen/Reglementierung:* Wunsch nach freier Wahl von Inhalten und Form; Präferenz von individueller (52%) ggü. institutioneller (24%) LWB; Lehrpersonen sehen Verpflichtung als notwendig, wenn diese an schulische Neuerungen (Einführung eines neuen Lehrplans) geknüpft ist; 64% stimmen Obligatorium in Bezug auf den Erhalt der Lehrkompetenz zu; häufiger Besuch von mehrtägigen Blockveranstaltungen; ¾ der Lehrpersonen gaben an gut über Weiterbildungsangebote informiert zu sein.
Folgerungen	*Meinungen/Einstellungen:* Die Wichtigkeit der LWB wird allgemein anerkannt. *Wirksamkeit:* Probleme bestehen bei der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte in der Praxis, Weiterbildungsveranstaltungen sollten den Lehrpersonen direkt umsetzbare Handlungsanleitungen samt Materialien zur Verfügung stellen.
Anmerkungen	*Position:* Nachfragerperspektive[48]. *Besonderheit:* Triangulation. *Kritik:* Monoperspektivisch[49].

(Quelle: Eigene Darstellung).

48 Diese Bezeichnung wurde von Riedinger (2010) erstmals verwendet (S. 21ff.). Gemeint ist hiermit, dass die Untersuchung aus der Perspektive der Nachfrager von Weiterbildung, d.h. der Lehrpersonen selber, angelegt wurde.

49 Dieser Begriff beschreibt, dass lediglich eine Akteursperspektive in diese Studie einbezogen wurde, nämlich die der Lehrpersonen.

Tabelle 8: Übersicht Studie Haari (2000).

Haari, R. (2000). ***Weiterbildung an Berufs- und Mittelschulen des Kantons Zürich. Nutzung, Bewertung und Bedürfnisse von Lehrpersonen.***	
Forschungsfrage(n)	Charakteristika der Besucher und Nichtbesucher; Art der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen und Umsetzung der Kursinhalte im Schulalltag; Weiterbildungsbedürfnisse der Lehrpersonen und Wünsche an die Gestaltung der Kurse; Informations- und Planungsverhalten der Lehrpersonen zum Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen.
Forschungsintention	*Auftraggeber:* Institut für Lehrerbildung und Berufspädagogik (ILeB), Hochschulamt des Kantons Zürich
Probanden	Lehrkräfte an ausgewählten (kaufmännischen und industriell-gewerblichen) Berufsfach- und Mittelschulen (Kantonsschulen) des Kantons Zürich; Grundgesamtheit: 542 Lehrpersonen von insgesamt 5 Schulen.
Erhebungszeitpunkt	Anfang November bis Ende Dezember 1999
Forschungsdesign/ -instrumente	Fragebogen (Querschnittserhebung; standardisierter schriftlicher Fragebogen): industriell-gewerblich – 427 versandte Fragebögen an 5 Schulen (Rücklaufquote: 61%); kaufmännisch – 366 versandte Fragebögen an 6 Schulen (Rücklaufquote: 77%); versandte Fragebögen total: 1.200.
Ergebnisse[50] (gesamter Probandenkreis)	*Teilnahme:* Rund 75% der Lehrpersonen haben in den letzten 18 Monaten Kurse besucht; Kursbesuch ist abhängig von der Integration der Lehrer im Schulbetrieb (insbesondere der Dienstjahre) und der Einstellung zur LWB *(„Freundliche", „Feindliche");* Neulinge (≤ 5 Jahre im Schuldienst) beträgt Anteil der Nichtbesucher 43%, gefolgt von Teilzeitbeschäftigten (Pensum: ≤ 40%) mit 36%, bei längerer Anstellung (Dienstjahre ≥ 6) sinkt Nichtbesuch auf 11%; Junglehrer (ohne Aufgaben) haben zu 53% noch nie eine Weiterbildung besucht, bei den Junglehrern mit Aufgaben sind es nur 17%; bei positiver Einstellung (*„Freundliche",* 55% der Lehrer) ist der Anteil der Nichtbesucher kleiner 5%, *„Feindliche"* (Pensum: ≥ 40%) besuchen zu 24% keinen Kurs, ¾ der *„Feindlichen"* sind männlich, älter als 35 Jahre und hauptamtlich Lehrer (Pensum: ≥ 90%,); 14% der Lehrkräfte an Berufsfachschulen besuchen keine Weiterbildungskurse.

50 Die Ergebnisse dieser Studie lassen sich nicht immer eindeutig den Berufsfachschullehrpersonen zuordnen, da von Haari bei der Darstellung der Resultate oftmals keine genaue Unterscheidung zwischen den verschiedenen Schultypen erfolgte. Aufgrund dessen sind einige der Ergebnisse nur für den gesamten Probandenkreis darstellbar.

Haari, R. (2000). ***Weiterbildung an Berufs- und Mittelschulen des Kantons Zürich. Nutzung, Bewertung und Bedürfnisse von Lehrpersonen.***	
	Besuchshäufigkeit: 50% der Neulinge, Junglehrer und *„Freundlichen"* haben eine Kurs in den letzten 3–5 Monaten besucht (zu 75% vor 9–10 Monaten), bei den *„Feindlichen"* und den Teilzeitbeschäftigten liegt der Kursbesuch 9–10 Monate zurück, bei 75% vor 16–18 Monaten; durchschnittlich werden zweimal im Jahr Weiterbildungskurse besucht. *Besuchsgründe (häufigste)/Erwartungen:* 1. Anregungen für den Schulalltag, 2. Verbesserung im eigenen Fachgebiet und 3. Erfahrungsaustausch mit Kollegen. *Inhalte (gewünscht/nicht gewünscht):* 1. Auffrischung des eigenen Fachgebietes, 2. Vertiefung der didaktischen Kenntnisse und 3. Computer- und Internetkurse; wenig Interesse finden die Bereiche fremde Themengebiete kennenlernen und Lehrveranstaltungen neu konzipieren. *Inhalte (besuchte Kurse):* Die Hälfte der Kurse umfasst fachspezifische Themen wie Sprachen, Wirtschaft oder Mathematik, 20% der Lehrpersonen beschäftigen sich mit Didaktik/Methodik, 15% der Kurse mit Schulentwicklung; Neulinge (26%), Junglehrer (22%) und Teilzeitbeschäftigte (28%) beschäftigen sich vermehrt mit Didaktik-/Methodikkursen; bei den kaufmännischen Berufsfachschulen stehen die Themen EDV (20%) und SE (22%) im Vordergrund, bei den industriell-gewerblichen Berufsfachschulen hingegen Didaktik/Methodik (22%) und ebenfalls SE (18%); Kursanbietern nennen am häufigsten Schilw (27%). *Angebotsschwerpunkte der Veranstalter:* Bei Schilw ist die SE von grosser Bedeutung (38%), hier sind die Veranstaltungen eher kurz (36%) und in mehrere Teile gegliedert (39%); Schilw gehört mit nur rund 2% nicht zu den bevorzugten Weiterbildungsanbietern. *Wirksamkeit:* Langjährige Lehrpersonen sind über die Hälfte der Meinung, dass der Kurs sich sowohl positiv auf Unterricht sowie auf kollegiale Zusammenarbeit auswirkt; Neulinge, Junglehrer und Teilzeitbeschäftigte sind deutlich weniger dieser Meinung (40%); wichtiger Kurseffekt: sozialer Zusammenhalt in der Schule; Blockveranstaltungen und Langzeitweiterbildung zeigen grössere Wirkung als kürzere Kurse und in mehrere Teil gegliederte Schulungen; 14% der Lehrpersonen sind der Meinung, dass Schilw keinerlei Wirkung hat. *Rahmenbedingungen:* Bevorzugung einer Unterteilung der Kurse in mehrere getrennte Teile oder Blockveranstaltungen (30%); 31% der Lehrer entscheiden sich spontan für Weiterbildungen; 45% der Lehrpersonen informieren sich regelmässig über Weiterbildungsangebote; 23% der Lehrer geben an sich systematisch über Kurse zu informieren und diesen langfristig zu planen.

Haari, R. (2000). ***Weiterbildung an Berufs- und Mittelschulen des Kantons Zürich. Nutzung, Bewertung und Bedürfnisse von Lehrpersonen.***	
Folgerungen	Erhebung: Die befriedigende Rücklaufquote (Ø 70%) zeigt, dass die gewählte Erhebungsmethode geeignet war. *Weiterbildungsverhalten:* Weiterbildungsentscheidungen sollten nach einem vorher festgelegten, langfristig ausgerichteten Konzept erfolgen, welches sich an den zu lösenden Problemen der Lehrpersonen orientiert.
Anmerkungen	*Position:* Nachfragerperspektive. *Kritik:* Monoperspektivisch.

(Quelle: Eigene Darstellung).

2.3.2 Ausgewählte Studien zur Schulentwicklung

Übersicht Studien/Publikationen Schulentwicklung

Tabelle 9: Übersicht Studie Gomolla (2005).

Gomolla, M. (2005). ***Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz.***	
Forschungsfrage(n)	Komparative Untersuchung von Schulentwicklungsprogrammen, in welcher der Versuch unternommen wird, Massnahmen zur Bekämpfung ethnischer Differenzen in QMS zu verankern. Tragen QMS in multikulturellen Kontexten dazu bei, dass (a) schulische *„Lernsettings"* die vielfältigen Lernvoraussetzungen besser reflektieren und (b) dass seitens der Lehrkräfte diskriminierende Mechanismen (gemeinsam) sichtbar gemacht und verändert werden? Inwiefern schaffen die schulischen Veränderungen in Bezug auf Kontrolle und Finanzierung neben neuen Spielräumen auch neue Diskriminierungsmechanismen, die Massnahmen der Chancengleichheit unterwandern?
Forschungsintention	Dissertation an der Universität Osnabrück (Deutschland)
Erhebungszeitpunkt	Fallstudien (Frühjahr 1999 bis Ende Februar 2000)
Forschungsdesign/ -instrumente	Dokumentenanalyse (Modellvergleich); Fallstudien (keine näheren Angaben über die beobachtete/befragte/interviewte (Lehr)-personen sowie Rücklaufquoten); Grundgesamtheit: Lehrpersonen einer Zürcher Grundschule (keine konkrete Personenangabe).

Gomolla, M. (2005). ***Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz.***	
Ergebnisse (nur auf das Projekt QUIMS[51] am Beispiel der Mittelstufen-Schule Grünberg (Kanton ZH) bezogen)	*Umsetzung:* Starkes Gefälle zwischen Lehrpersonen bezüglich Informiertheit und Zeiteinsatz im QUIMS-Projekt; ungenügender und schwieriger Einbezug von Berufsanfängern und Teilzeitlehrkräften (Pensum ≤ 50%). *Auswirkungen:* Einsatz eines intensiven Prozesses der Teamentwicklung (Team-Supervision, effektivere Gestaltung der Teamsitzungen, Umwandlung in geleitete Schule); Verschiebung von Machtstrukturen im Kollegium; Verankerung der heterogenen Leistungsvoraussetzungen im Schulleitbild, Schule will z.B. klassen- und fächerübergreifenden Unterricht ausweiten, vielfältige Unterrichtsstile unterstützen und Stärken der Lehrpersonen individuell einsetzen; Ausweitung kooperativer Arbeitsformen durch verstärkte Zusammenarbeit von Klassen-, Fachlehrern und Heilpädagogen; Veränderung der Schulkultur (Entstehung einer Kultur des gemeinsamen Lernens), Klassenlehrpersonen sind nicht mehr isoliert etc.; Zunahme von inhaltlicher und organisatorischer Kooperation im ausserschulischen Umfeld durch gemeinsame Steuerungsgruppensitzungen (z.B. mit andern Institutionen wie Grundschulen, Kindergärten, der lokalen Schulpflege sowie der Bildungsdirektion); Bedrohung der (demokratischen) Diskussionskultur durch Formalisierung von Mitsprache in kooperativen Managementformen (*„Abhaken“* von Meinungen aus Zeitmangel). *Entwicklungsschwerpunkte:* Mehrsprachigkeit (auch häufige Wechsel von Schriftsprache zu Mundart bei Lehrpersonen), Unterrichtsentwicklung (besonders in Bezug auf die mangelnde Konzentrationsfähigkeit der Schüler) und Zusammenarbeit mit den Eltern. *(Institutionelle) Diskriminierung:* Generell keinerlei Risiken beobachtbar; QUIMS-Arbeit sensibilisiert Lehrpersonen für Erscheinungsformen ethnischer und sozialer Differenzen; aber: Möglichkeit zur Verfestigung von kulturalisierenden und defizitorientierten Zuschreibungen im Rahmen der QUIMS-Hilfsmittel; unterrichtsbezogene Themensammlung weist zudem keine defizitorientierten und kulturalisierenden Attribuierungen auf; sprachliche und kulturelle Differenzen werden als Zeichen der normalen Vielfalt von Lernbedürfnissen angesehen.

51 Das Projekt *„Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“* versucht innerhalb der Schulentwicklung die Qualität von Schule für eine sich sozial und kulturell unterscheidende Schülerschaft sicherzustellen. Weitere Informationen finden sich unter *<http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html>,* Stand 15. März 2014.

Gomolla, M. (2005). ***Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz.***	
	Modellvergleich: QUIMS stellt den effizientesten Ansatz zur Identifikation institutioneller Diskriminierung im schulischen Alltag dar; Vorhandensein ausreichender bedürfnisgerechter, institutioneller Unterstützungssysteme (zeitliche Entlastung von Lehrpersonen, Vorgabe eines Schulprogramms, Geldmittel für Teilprojekte, Schulbegleitung, Informations- und Arbeitsmaterialien, spezielle Aus- und Weiterbildungsangebote); Lehrer erfahren gezielte Unterstützung bei Identifikation von Diskriminierung in ihren täglichen Handlungsabläufen; prägnantestes pädagogisches Konzept (Q-Ziele sind in 6 Modulen operationalisiert); Heterogenität und Chancengleichheit sind das Zentrum aller Q-Module; Mehrsprachigkeit wird stärker auf das Lernen im Regelunterricht bezogen; ethnische und kulturelle Unterschiede werden aus der konkreten Unterrichtspraxis wahrgenommen; Verbindung von Qualitätsentwicklung/-sicherung mit allen schulischen Belangen unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit; Fehlen von Instrumenten zur konkreten Zielfestlegung und -überprüfung der höheren Bildungsgerechtigkeit.
Folgerungen (nur auf LWB bezogen)	Umsetzung: Es sollte ein schulbezogenes Konzept entwickelt werden, welches Berufsanfänger und Teilzeitlehrkräfte mehr in LWB einbezieht (Vermittlung von Informationen, Teilnahmeverpflichtung etc.) ohne diese zu überlasten.
Anmerkungen	Position: Metaperspektive.

(Quelle: Eigene Darstellung).

2.3.3 Ausgewählte Studien zur Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung

Übersicht Studien/Publikationen Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung

Tabelle 10: Übersicht Studie Rüegg (2000).

Rüegg, S. (2000). ***Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern.***	
Forschungsfrage(n)	Untersuchung des Einflusses von Schilw mit bzw. ohne Kollegiumsberatung auf die Zusammenarbeit an zwei Schulen der Sekundarstufe I im Kanton Bern. Wie gestalten Lehrpersonen die Zusammenarbeit an ihrer Schule? Wie verändert sich die Zusammenarbeit im Kollegium als Dimension der sozialen Organisation Schule unter dem Einfluss von Schilw*?* Unterstützt Kollegiumsberatung den Prozess der Zusammenarbeit? Welche Bedeutung hat Schilw für die Lehrpersonen? Vermag Sie die Ansprüche einer SE (im Sinne von Zusammenarbeit) einzulösen? Welche Bedeutung hat das professionelle Berufsverständnis der Lehrpersonen für die Zusammenarbeit?
Forschungsintention	Dissertation an der Universität Bern (Schweiz)
Erhebungszeitpunkt	Juni 1996 bis April 2008
Forschungsdesign/ -instrumente	Fragebogen (Panelstudie[52] (Eingangs- und Schlusserhebung: 81 bzw. 85 versandte Fragebögen (Rücklaufquote: 100%); teilnehmende Beobachtung; (halbstandardisiertes) Interview: Mit 29 Lehrpersonen; Dokumentenanalyse: Grundgesamtheit: 166 Lehrpersonen von 2 Schulen
Ergebnisse (ausgewählte)[53]	*Zielsetzung:* Hohe Erwartungshaltung der Lehrpersonen, Ziele kaum erfüllbar; wichtigste Ziele: Aufbau von Handlungsfertigkeiten der Schüler, Einbezug von Schülerinteressen in den Unterricht; besondere Wichtigkeit von persönlichen und unterrichtsbezogenen Zielen. *Teilnahme:* Reduzierung der Weiterbildungsteilnahme im Zeitverlauf; signifikanter Einfluss der Anstellungsjahre auf die Beteiligung an Schilw: Je kürzer eine Lehrperson an einer Schule angestellt ist, desto weniger beteiligt sie sich an Schilw; geringere Schilw-Teilnahme bei Lehrpersonen mit Kleinpensen (< 10 Lektionen).

52 Die Fragebogenitems der Eingangs- und Schlusserhebungen waren nicht komplett kongruent

53 Alle Ergebnisse beziehen sich hier auf die schulinterne Lehrerweiterbildung..

Rüegg, S. (2000). ***Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern.***	
	Besuchsgründe/Erwartungen: Schul-/Unterrichtsbezogenheit; Anwend-/Umsetzbarkeit; Durchführung mit dem ganzen Kollegium; stufenübergreifbar (Förderung von Kontakten); Fachspezifität; Förderung von kollegialer Kommunikation und sozialer Kompetenz. *Kollegiumsberatung als Form von Schilw:* Erwartungen sind i.d.R. höher als tatsächliche Umsetzung; Veranschaulichung des Verhältnisses zwischen Kollegium und Schulleitung; Wechsel von arbeits- zu beziehungsorientierten Beratung im Zeitverlauf; Folge: Rücktritt der Schulleitung. *SE:* Lehrpersonen mit geringen Teilpensen fühlen bei Schulentwicklungsprozessen oft ausgeschlossen (aufgrund ihrer Nichtpräsenz bei Schilw); Verständnis von Schilw als Mittel zur gezielten persönlichen oder schulischen Entwicklung fehlt, stattdessen tradiertes Verständnis von Schilw als Mittel persönlichen Interessen nachzugehen. *Rahmenbedingungen/Reglementierung:* Schilw-Wahl ist zufällig, durch das jeweilige Programm (willkürlich) bestimmt; keine volle Erfüllung der vorher festgelegten Ziele; keine Berücksichtigung von Weiterbildungsbedürfnissen der Lehrpersonen; Bevorzugung von stufenübergreifenden Weiterbildungsthemen; Bedürfnis obligatorische Weiterbildungsveranstaltungen innerhalb der Schulzeit durchzuführen; Lehrpersonen sind mit Schilw-Planung oft überfordert.
Folgerungen	*Erhebung:* Die Rücklaufquote von 100% legt nahe, dass es vorteilhaft ist einen engen, persönlichen Kontakt zu den Schulen zu pflegen. *Schilw/SE-Teilnahme:* Es sollten schulbezogene Konzepte gefunden werden, um Lehrpersonen mit Kleinpensen, neue Lehrpersonen und ältere Lehrpersonen mehr in Schilw und SE einzubinden. *Schilw-Planung:* Schilw sollte nach vorher festgelegten Zielen (s. Schulleitbild) geplant werden und sich an den Bedürfnissen der Lehrpersonen orientieren. *Schilw-Inhalte:* Die Inhalte sollten leicht in den Unterricht transferierbar sein (z.B. durch das Bereitstellen von Unterlagen etc.). *Kollegiumsberatung:* Hier sollte die Sachlichkeit (Arbeitsorientierung) im Vordergrund stehen. *Einstellung Schilw & SE:* Notwendigkeit einer Veränderung der persönlichen Einstellung und des beruflichen Selbstbildes. Schilw und SE sollten als Mittel zur gezielten persönlichen Weiterentwicklung gesehen werden.
Anmerkungen	*Position:* Nachfragerperspektive. *Besonderheit:* Triangulation. *Kritik:* Monoperspektivisch.

(Quelle: Eigene Darstellung).

2.4 Zusammenfassung der Studienresultate

Nach Massgabe der in Kap. *2.1 Auswahl und Darstellung der Studien* vorgegebenen Kriterien konnten nur drei Studien zum Themenbereich Lehrerweiterbildung (Haari, 2000; Howald, 1992; Landert, 1999), eine Studie im Rahmen der Schulentwicklung (Gomolla, 2005) sowie eine Studie, die beide Thematiken miteinander verbindet (Rüegg, 2000), ausfindig gemacht werden. An dieser Stelle sollen nun die Gemeinsamkeiten und Divergenzen der einzelnen Studien zu den Thematiken Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung herausgearbeitet werden. Bedingung hierfür ist, dass sich die Forschungsergebnisse von mindestens zwei Studien bezüglich eines Forschungsaspektes decken bzw. kontrovers sind. Folgende Aspekte konnten dahingehend ermittelt werden: *Design*, *Meinungen/Einstellungen, Teilnahme, Besuchsgründe/Erwartungen, Inhalte, Bewertung, Wirksamkeit* und *Rahmenbedingungen.* Die im folgenden elaborierten Zusammenfassungen dieser Gesichtspunkte sind aufgrund der geringen Grundgesamtheit allerdings nicht repräsentativ für alle (Berufsfach-) Schulen in der Deutschschweiz, sondern zeigen lediglich eine Art situationsbedingte Momentaufnahme der involvierten Schulorganisationen.

Festzuhalten bleibt zunächst, dass die in Kapitel *2.3.1 Ausgewählte Studien zur Lehrerweiterbildung* präsentierten Studien von Haari (2000), Howald (1992) und Landert (1999) ein sehr generalistisches Bild der Situation der Lehrerweiterbildung in der Schweiz zeichnen. Während Howald (1992) in ihrer Arbeit eine allgemeine Bestandsaufnahme (gesetzliche Grundlagen, Institutionen etc.) der damaligen Sachlage von (Berufsfachschul-) Weiterbildung vornimmt, konzentrieren sich Haari (2000) und Landert (1999) auf die aus Lehrpersonensicht gewünschten Gestaltungsbedingungen (Planung, Organisation, Durchführung), Meinung/Einstellungen zur Lehrerweiterbildung, Beweggründe zur Teilnahme/Nicht-Teilnahme, gewünschte/besuchte Kursinhalte und die Wirksamkeit/Nachhaltigkeit von Weiterbildung. Im Gegensatz dazu befassen sich die Dissertationen von Gomolla (2005) und Rüegg (2000), welche in den Kapiteln *2.3.2 Ausgewählte Studien zur Schulentwicklung* und *2.2.3 Ausgewählte Studien zur Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung* ausführlich erläutert werden, inhaltlich beide mit sehr speziellen Ansätzen von Schulentwicklung. Durch diese spezifische Themenauswahl werden dementsprechend auch nur sehr eingeschränkt Einblicke in die Disziplin Schulentwicklung ermöglicht. Folglich werden die

nachfolgend eruierten Forschungsaspekte stark durch die Studien von Haari (2000), Howald (1992) und Landert (1999) beeinflusst.

Design

Allen vorgestellten Studien ist gemein, dass sie einer regionalen Begrenzung (Kanton Bern, Kanton Zürich usw.) unterliegen und sich meist auf einzelne Schulformen, hier die Berufsfachschule oder im Fall von Rüegg (2000) auf die Sekundarstufe I, beziehen. Ausnahmen hiervon bilden nur die gross angelegten Studien von Haari (2000), die sich auf Berufsfach- und Mittelschulen[54] beziehen, und Landert (1999) mit der Erhebung an Schulen der Sekundarstufe I und II.

Ansonsten gilt es zu bedenken, dass es sich speziell bei den Studien zur Lehrerweiterbildung (Haari, 2000; Landert, 1999; Rüegg, 2000) um nachfrageorientierte Untersuchungen, d.h. um Selbsteinschätzungen von Lehrpersonen handelt.

Meinungen/Einstellungen

Die Wichtigkeit von Weiterbildung bzw. die der Zielsetzung von Weiterbildung wurde von der überwiegenden Mehrheit der Lehrpersonen anerkannt, d.h. mit sehr wichtig beurteilt (Landert, 1999, S. 51; Rüegg, 2000, S. 109).

Teilnahme

Die Studien von Haari (2000), Landert (1999) und Rüegg (2000) konstatieren, dass ein Grossteil der Lehrkräfte von institutionellen Weiterbildungsmassnahmen erfasst wird, wogegen rund 20% der befragten Lehrer in den letzten zwei Jahren keinerlei Weiterbildungen besuchten (Haari, 2000, S. 4; Landert, 1999, S. 73f.; Rüegg, 2000, S. 85ff.).[55] Howald (1992) hingegen bezweifelt dies in ihrer Publikation und vermutet das nur rund 25% der kaufmännischen Lehrpersonen an institutioneller, staatlicher Weiterbildung partizipieren (S. 165f.).

---

54 Grund hierfür ist, dass das mba gemäss bundesgesetzlichen und kantonalen Vorgaben für die Mittel- und Berufsfachschulen verantwortlich ist. S. auch Kap. *1.4 Begriffliche Abgrenzungen.*

55 Landert (1999) weist allerdings darauf hin, dass Lehrer, welche eine institutionelle Lehrerweiterbildung nicht oder nur selten besuchen in der Stichprobe seiner Untersuchung unterrepräsentiert sind (S. 57), indes macht Haari (2000) hierzu keine Angaben. Es ist also anzunehmen, dass die Anzahl der Lehrkräfte, die keine institutionelle Weiterbildung besuchen, deutlich höher ist.

Hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit von institutionellen Weiterbildungsangeboten offenbaren sich in den Studien von Landert (1999) und Haari (2000) allerdings Unterschiedlichkeiten: Während die Lehrpersonen in der Studie von Landert (1999) bekundeten sich durchschnittlich an 10 Tagen im Jahr institutionell weiterzubilden (S. 72f.), konnte Haari (2000) anhand seiner Resultate den Lehrern lediglich eine institutionelle Weiterbildungsteilnahme von zwei Tagen jährlich nachweisen (S. 17).

Darüber hinaus zeigen einige der vorgestellten Untersuchen (Gomolla, 2005, S. 190; Haari, 2000, S. 12ff.; Rüegg, 2000, S. 89f.), dass die Teilnahme an schulinterner wie -externer Weiterbildung von exogenen Faktoren wie der Dauer der Lehrtätigkeit und damit auch der Einbindung im Schulbetrieb[56] sowie der Pensengrösse beeinflusst wird. Während die Weiterbildungsteilnahme mit der Dauer der Lehrtätigkeit steigt, erscheint gerade die Einbindung von Berufsanfängern (Dienstjahre≤5) und Teilzeitlehrkräften mit weniger als 10 Lektionen (Pensum≤40%-50%) in (schulinterne) Weiterbildungsmassnahmen besonders diffizil zu sein. Somit ergibt sich auch das Problem, Teilzeitlehrkräfte und Berufsanfänger in schulinterne Entwicklungsprozesse zu integrieren (Gomolla, 2005, S. 190; Rüegg, 2000, S. 90).

Besuchsgründe/Erwartungen

Die am häufigsten genannten Begründungen, welche Lehrpersonen nach eigenen Angaben zum Besuch von schulinternen und -externen Weiterbildungsveranstaltungen veranlassen, sind: Der Erhalt und die Verbesserung der eigenen Fachkompetenz (Professionswissen), Anregungen für den Schullalltag samt der Darlegung eines konkreten Schul- und Unterrichtsbezuges der Weiterbildungsinhalte sowie kollegialer Austausch (Haari, 2000, S. 4f., 17; Landert, 1999, S. 70ff.; Rüegg, 2000, S. 102).

Inhalte

Weiterbildungsentscheide erfolgen inhaltlich, sowohl schulintern wie auch -extern, i.d.R. spontan und zufällig, also ungeplant (Haari, 2000, S. 27; Rüegg, 2000, S. 93). Inhaltlich steht dabei das eigene Unterrichtsfach im

56 Die Einbindung im Schulbetrieb und die Pensengrösse sind eng miteinander verknüpft, da gemäss Art. 4, Abs. 1 der Mittelschul- und Berufsschullehrerverordnung von 1999 bei Lehrpersonen mba (mit besonderen Aufgaben) i.d.R. ein Anstellungsgrad von 50% vorausgesetzt wird. S. <*http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/3F08E8F2AC35727FC1256F96003A310D/$file/413.111_7*.4.99_48.pdf>, Stand 10.März 2014.

Zentrum des Weiterbildungsinteresses von Lehrkräften, wobei der persönlichen Weiterbildung ohne direkten Fachbezug ein erheblich geringerer Stellenwert zukommt (Haari, 2000, S. 23; Landert, 1999, S. 87). Im Rahmen der schulinternen Lehrerweiterbildung spielt die Thematik der Schulentwicklung eine wichtige Rolle (Haari, 2000, S. 21; Rüegg, 2000, S. 21).

Bewertung

Ein gegensätzliches Resultat stellte sich bezüglich der Bewertung von Zielsetzung und Umsetzung innerhalb den besuchten Weiterbildungen zwischen schulinterner und -externer Weiterbildung heraus. So bewerteten die Lehrkräfte die schulinterne Weiterbildung in Bezug auf die Zielerreichung in der Studie von Rüegg (2000) eher kritisch (S. 112), wogegen diesbezüglich in der Studie von Landert (1999) die letzte, schulexterne, institutionelle Weiterbildung sehr positiv beurteilt wurde (S. 95f.).

Wirksamkeit

Die Auswertung der Studien zeigt, dass die Einschätzung der Wirksamkeit/Nachhaltigkeit der besuchten Weiterbildungen in gewissen Masse von externen Variablen wie der Veranstaltungsdauer, der Dauer im Lehrberuf und dem Geschlecht abhängt (s. hierzu auch Landert, 1999, S. 103). Generell beurteilen die Lehrkräfte Block- und Langzeitveranstaltungen, gefolgt von mehrtägigen Weiterbildungsveranstaltungen gegenüber eintägigen, kürzeren Lehrgängen als signifikant wirksamer (Haari, 2000, S. 21; Landert, 1999, S. 102). Längjährige Lehrpersonen bewerten die Nachhaltigkeit der besuchten Veranstaltungen wesentlich höher als Junglehrer und Teilzeitbeschäftigte (Haari, 2000, S. 20f.; Landert, 1999, S. 103). Des Weiteren evaluieren besonders weibliche Lehrkräfte die besuchten Veranstaltungen insgesamt deutlich positiver – auch in Bezug auf die Nachhaltigkeit (Haari, 2000, S. 13; Landert, 1999, S. 102). Beide Studien zeigen allerdings auch, dass ein Transferproblem von Weiterbildungsinhalten in die pädagogische Praxis besteht (Haari, 2000, S. 20; Landert, 1999, S. 99f.).

Rahmenbedingungen

Bezüglich der Einführung einer Weiterbildungspflicht zeigt sich in den Studien ein konträres Bild: In der Studie von Landert (1999) präferieren die Lehrpersonen ein hohes Mass an individueller Freiheit, weshalb sie einem Obligatorium eher ablehnend gegenüberstehen bzw. die individuelle Form

der Weiterbildung der institutionellen vorziehen (S. 59ff.), wogegen die Lehrpersonen in der Untersuchung von Rüegg (2000) einerseits durch den Entscheid der Schulleitung ebenso wie durch einen Kollegiumsbeschluss die Verpflichtung zur schulinternen Weiterbildung implementierten (S. 92f.), allerdings wird die Verpflichtung hier als negativ bewertet, sobald die Weiterbildung nicht mit dem eigenen Schulfach in direkter Verbindung steht oder die Kurse in die Ferienzeit fallen (ebd., S. 94f.). Auch Howald (1992) schliesst sich diesem Votum in ihrer Dissertation an und plädiert aufgrund ihrer Annahme einer geringen Weiterbildungsteilnahme (s.o.) für die Implementierung einer obligatorischen Weiterbildungsverpflichtung (S. 273).

Ferner wünschen sich die Lehrkräfte i.d.R. eher Weiterbildungsveranstaltungen in Form mehrtägiger Blockveranstaltungen, welche zumindest teilweise, am liebsten jedoch ganz, während der Schulzeit stattfinden sollten (s. Haari, 2000, S. 25; Landert, 1999; Rüegg, 2000, S. 102). Einige Studien offenbaren ausserdem, dass rund 65% der Probanden ihren Informationsstand betreffend bestehender Weiterbildungsangebote als gut bis sehr gut bezeichnen würden (Haari, 2000, S. 27; Landert, 1999, S. 67ff.).

2.5 Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderate

Die wissenschaftliche Studien-/Publikationslage im Rahmen der Bereiche Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung ist bisher – auch innerhalb der Schweiz – entsprechend den eingangs in den *Kapiteln 2.1 Zum Forschungsstand der Lehrerweiterbildung* und *2.2 Zum Forschungsstand der Schulentwicklung* geäusserten Erwartungen enttäuschend dünn. In beiden Feldern fehlt es an aussagefähigen Längs- und Querschnittsstudien mit einer hinreichend grossen statistischen Masse, welche es ermöglicht, generalisierbare Aussagen auf der Makroebene des Schulsystems zu tätigen, um damit einer allgemeingültigen Theoriebildung Vorschub zu leisten.

Die regionale Fokussierung der vorgestellten Studien erscheint insofern sinnvoll, als das die kantonale Schulhoheit zu stark unterschiedlichen, historisch gewachsenen, Schullandschaften innerhalb des Landes geführt hat (Bildungsbericht Schweiz, 2010, S. 54). Daneben erschwert der Schweizer Föderalismus, welcher angesichts der vier verschiedenen Sprach- und

Kulturregionen (Deutsches Sprachgebiet, Französisches Sprachgebiet, Italienisches Sprachgebiet und rätoromanisches Sprachgebiet)[57] des Landes in wesentlich ausgeprägter Form als in Deutschland existent ist, die Realisierung interkantonaler Studien. Umfassende Untersuchungen, welche aber alle vier Bildungsregionen einschliessen sowie ein kritisches Kollektiv erreichen, wären höchstwahrscheinlich ohne Beteiligung einer übergeordneten, staatlichen Institution, wie beispielsweise des Staatssekretariates für Bildung Forschung und Innovation (SBFI), nicht durchführbar.

Zwar wurden im Ressort der Schweizer Lehrerweiterbildung empirische Daten zu meist ähnlichen Aspekten von (interner und externer) Weiterbildung (s. Kap. *2.4 Zusammenfassung der Studienresultate*) aus Lehrpersonensicht erhoben, allerdings müsste deren Validität und Reliabilität in weiteren Untersuchungen erst noch verifiziert werden. Die Auswahl der Schwerpunktsetzung (Gestaltungsbedingungen, Meinungen etc.) liegt bei Haari (2000) und Landert (1999) in der Forschungsintention, gegeben durch die Auftraggeber und Projektpartner, begründet. So forschte Haari (2000) für das Institut für Lehrerbildung und Berufspädagogik des Hochschulamtes des Kantons Zürich und Landert (1999) für den SNF in Zusammenarbeit mit der EDK unter der Zielsetzung das Veranstaltungsangebot der institutionellen Lehrerbildungseinrichtungen im Sinne der Lehrpersonen zu optimieren.

Interessant wären gegenüber dieser nachfrageorientierten Perspektive aber auch Erkenntnisse auf der Angebotsseite, d.h. der Lehrerweiterbildungsinstitutionen selber, besonders Einblicke in Lehr- und Lernprozesse innerhalb der Weiterbildungspraxis, welche erste Einsichten zu einer Didaktik der Lehrerweiterbildung liefern könnten, aber auch Anforderungs- und Bedarfsanalysen von institutionellen Weiterbildungsangeboten. Eine solche grundsätzliche Bestandsaufnahme von nachfrage- und angebotsorientierten Sachzusammenhängen (Meinungen/Einstellungen, Rahmenbedingungen, Konzept, Massnahmen etc.) wäre auch innerhalb der Schulentwicklung denkbar. Die Angebotsperspektive könnte hier von der Schulleitung, als konstituierendes Organ von Konzept und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung sowie des schulinternen Weiterbildungstages oder alternativ von kantonalen Unterstützungsstellen, okkupiert werden.[58]

57 Vgl. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/regionen/11/geo/analyse_regionen/02.html>, Stand 15. März 2014.

58 Diese Rollenzuweisung erscheint folgerichtig, da am schulinternen Weiterbildungstag oft Inhalte aus der Schulentwicklung vermittelt werden (vgl. Kap. *1.1*

Angesichts der kantonalen Vorgaben (s. Kapitel *1.1. Problemstellung Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?; 3.5.1.1 Intention und Funktion von Qualitätsmanagement; 3.5.1.2 Bestandteile von Qualitätsmanagement*) wären aber auch valide Angaben zur Effizienz und Effektivität von Schulentwicklungs- und Weiterbildungsstrategien wünschenswert, wozu es sicherlich einer Evaluation von internen und externen Weiterbildungs- und Schulentwicklungskonzeptionen bedürfte. Gemäss den in diesem Kapitel vorgestellten Studien/Publikationen wären auch Überlegungen erstrebenswert, wie Berufsanfänger und Teilzeitlehrkräfte ohne nennenswerte Mehrbelastung besser in diese Konzeptionen involviert werden und wie das Transferproblem von Weiterbildungsinhalten in der pädagogischen Praxis überwunden werden könnte.

2.6 Zielsetzung der Arbeit

> *„Was von Schulentwicklung kommt eigentlich bei der Kreide an?“*[59]
>
> (Quelle: Frage Wissenschaftler/Praktiker, NRW, Deutschland)

Primäres Ziel dieser Dissertation ist es, zu evaluieren, inwiefern die schulinterne Lehrerweiterbildung dazu beiträgt, die Ziele/das Konzept der Schulentwicklung an Berufsfachschulen im Kanton Zürich (besser) zu erreichen. Hierbei gilt es insbesondere herauszufinden, ob und inwiefern die institutionell organisierte schulinterne Lehrerweiterbildung ein sinnvolles Unterstützungssystem zur Zielerreichung darstellt. Oder anders gesagt: Inwiefern werden Lehrpersonen überhaupt bei der Umsetzung von Schulentwicklungszielen durch institutionelle, schulinterne Weiterbildungsmassnahmen innerhalb der gegebenen Systembedingungen unterstützt bzw. werden die vorgegebenen Schulentwicklungsziele auch wirklich nachhaltig (vor allem im Bereich Unterricht) implementiert, so dass sich Schule – und respektiv

---

Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?; 2.4 Zusammenfassung der Studienresultate).

59 Diese Fragestellung wurde von einem *„kritischen Freund“*, der Wissenschaftler/Praktiker im Bereich Schulentwicklung ist, in einem Vorgespräch zu dieser Dissertation aufgeworfen. In vielen nachfolgenden Diskussionen war sie *„Dreh- und Angelpunkt“* sowie oftmals Inspirationsquelle für diese Arbeit.

der Unterricht selbst – durch Schulentwicklung im Sinnes eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses weiterentwickeln lassen?

Um diese übergeordnete Fragestellung umfassend zu beantworten, wurde diese in den folgenden vier Forschungsbereichen *Wissen/Allgemeines (I.), Ziel-/Konzeptentwicklung (II.), Abstimmung (III.)* und *Nachhaltigkeit (IV.)* anhand von Hypothesen konkretisiert, welche im nachfolgenden Kapitel *2.6.1 Hypothesen* begründet werden. Dabei wird im Bereich *Wissen/Allgemeines (I.)* unterstellt, dass Informationsasymmetrien zwischen Vollzeit- und Teilzeitlehrkräften in Bezug auf die Kenntnisse (Ansprechpersonen, Informationen etc.) zur schulinternen Weiterbildung und Schulentwicklung existent sind. Zudem wird davon ausgegangen, dass schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung nur erfolgreich sein können, wenn die übergeordneten Ziele/Konzeptionen den Lehrpersonen hinreichend gut bekannt sind. Im zweiten Segment *Ziel-/Konzeptentwicklung (II.)* wird angenommen, dass Lehrkräfte in Abhängigkeit einer Funktionsstelle unterschiedlich stark in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess involviert sind bzw. sein möchten. Je nachdem, ob diese eine Funktionsstelle bekleiden bzw. in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess involviert waren, ist auch ihr Wissensstand über die Ziele/Konzepte der schulinternen Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung differierend. Der Bereich *Abstimmung (III.)* setzt, die eingangs vorgestellte Verknüpfung von schulinterner Weiterbildung und Schulentwicklung voraus (s. *Kap. 1.1 Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?; 2.6.1 Hypothesen*). Dabei wird zu Grunde gelegt, dass die schulinterne Weiterbildung ein geeignetes Mittel ist, um die Ziele/das Konzept der Schulentwicklung (besser) zu erreichen. Der letzte Abschnitt *Nachhaltigkeit (IV.)* unterstellt, dass den Lehrkräften der Ziel-/Konzepterreichungsgrad einzelner Schulentwicklungsprojekte und die daraus resultierenden Massnahmen unzureichend gut bekannt sind. In Anhängigkeit der Ausübung einer Funktionsstelle ist einerseits das Informationsverhalten der Lehrpersonen bezüglich Schulentwicklung unterschiedlich sowie andererseits die Einstellung gegenüber eines regelmässigen Informationsflusses über den aktuellen Ziel-/Konzepterreichungsgrad im Rahmen der Schulentwicklung. Gleichzeitig wird die These zu Grunde gelegt, dass schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung die beruflichen Fähigkeiten (s. Kap. *4.2.1.1.3 Inhalt; Kap. 4.2.2.1.3 Inhalt*) der Lehrpersonen positiv beeinflussen.

Neben der Beantwortung der oben erläuterten primären Forschungsfragestellung und der im folgenden Kapitel *2.6.1* aufgeführten Hypothesen

im *Teil C* dieser Arbeit soll der theoretische *Teil A* dieser Arbeit aber auch erstmalig eine profunde fachwissenschaftliche und rechtliche Zusammenfassung, jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit, beider Forschungsbereiche für die Schweiz bzw. den Kanton Zürich darstellen. An dieser Stelle sollen ebenfalls existente Disparitäten, die im Bereich der Lehrerweiterbildung bestehen (vgl. Kap. *1.4 Begriffliche Abgrenzungen*), im Vergleich zum restlichen deutschsprachigen Raum aufgezeigt werden. Wo es für das Verständnis dieser Arbeit notwendig erschien, wurden die zumeist aus Deutschland stammenden theoretischen Konzeptionen auf die Schweiz bezogen (vgl. Kap. *1.3 Komplementarität der Schweizer Lehrerbildungsphasen*) sowie ggf. theoretisch weiterentwickelt (s. Kap. *1.6 Synopse der Zielsetzungen, Aufgaben und Inhaltsbereiche von Lehrerweiterbildung*).

Insgesamt soll diese Arbeit einen Beitrag zur Optimierung und Weiterentwicklung der (schulinternen) Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung im Kanton Zürich leisten und dabei, wenn möglich, einen aufgabenorientierten Erfahrungsaustausch im Sinne der Weitergabe von *„best-practice-Wissen“* über verwandte Praktiken, Methoden und Vorgehensweisen zwischen den einzelnen Berufsfachschulen anstossen. Des Weiteren sollen in Kapitel *6.3 Implikationen* Handlungsempfehlungen für eine effizientere Gestaltung der Schulentwicklungsarbeit im Kanton Zürich gegeben werden, welche der Kanton zeitnah ohne die Aufwendung zusätzlicher finanzieller Mittel implementieren könnte.

2.6.1 Hypothesen

Aufgrund des in Kapitel *2.5 Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderate* festgestellten unzureichenden Forschungsoutputs auf den Gebieten (schulinterne) Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung können im Rahmen dieser Dissertation nur eingeschränkt Hypothesen aus den in Kapitel 2 vorgestellten Studien abgeleitet werden (s. Kap. *2.6 Zielsetzung der Arbeit*). Zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragestellung aus Kapitel *2.6 Zielsetzung der Arbeit,* inwiefern trägt die schulinterne Lehrerweiterbildung dazu bei die Ziele der Schulentwicklung an Berufsfachschulen im Kanton Zürich (besser) zu erreichen, werden im Folgenden den vier Segmenten *Wissen/Allgemeines (I.), Ziel-/Konzeptentwicklung (II.), Abstimmung (III.)* und *Nachhaltigkeit (IV.)* verschiedene Hypothesen zugeordnet. Die Entstehung dieser Hypothesen erschliesst sich aus den vorangegangenen Studien

(s. *Wissen/Allgemeines (I.)*), der fachwissenschaftlichen Literatur und informellen Gesprächen (s. *Ziel-/Konzeptentwicklung (II.), Abstimmung (III.)* und *Nachhaltigkeit (IV.))*, welche im Vorfeld dieser Untersuchung mit Experten aus den Bereichen schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung geführt wurden (s. Kap. *4.3.1. Die Organisation*).

I. Wissen/Allgemeines

Der Zugang zu Informationen über schulische Innovationen, wie beispielsweise Schulentwicklung, erschliesst sich den Lehrkräften oftmals über die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen (Wiechmann, 2003, S. 675). Wie bereits in Kapitel *2.4 Zusammenfassung der Studienresultate* aufgezeigt wurde, nehmen Teilzeitlehrkräfte weniger häufig an Weiterbildungsmassnahmen teil als Vollzeitlehrkräfte (Gomolla, 2005, S. 190; Rüegg, 2000, S. 90). Da im Rahmen von schulinterner Weiterbildung aber gerade auch Inhalte der Schulentwicklung vermittelt werden, ist anzunehmen, dass Vollzeitlehrkräfte allgemein über mehr Wissen (Ansprechpersonen, Informationen etc.) in den Bereichen Schulentwicklung und schulinterne Weiterbildung verfügen als Teilzeitlehrkräfte, weshalb sich die Hypothesen H_{1a} und H_{1b} wie folgt ergeben:

H_{1a}: Vollzeitlehrkräfte verfügen über mehr Wissen im Bereich schulinterne Lehrerweiterbildung als Teilzeitlehrkräfte.

H_{1b}: Vollzeitlehrkräfte verfügen über mehr Wissen im Bereich Schulentwicklung als Teilzeitlehrkräfte.

Einige der vorhergehenden Studien haben gezeigt, dass schulinterne und -externe Weiterbildungsentscheidungen von Lehrpersonen inhaltlich zumeist unsystematisch sind, d.h. keiner übergeordneten Konzeption folgen (Haari, 2000, S. 27; Rüegg, 2000, S. 93; Abächerli, 2012, S. 29). Aufgrund dieses *„laissez-faire-Verhaltens"* könnte geschlussfolgert werden, dass Lehrpersonen Weiterbildung für sinnlos halten. Dies wiederspräche jedoch dem hohen Stellenwert, den Lehrer dieser zuweisen (Landert, 1999, S. 51; Rüegg, 2000, S. 109). Vielmehr ist anzunehmen, dass den Lehrern die Ziele bzw. das übergeordnete Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung unzulänglich bekannt sind/ist und sie daher thematisch ziellose Weiterbildungsentscheidungen treffen (vgl. H_{2a}).

H_{2a}: Die Ziele/das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung sind den Lehrpersonen unzureichend bekannt (Testwert<5).[60]

Ferner bewerten Lehrpersonen die schulinterne Weiterbildung hinsichtlich ihrer Zielerreichung eher kritisch (s. Rüegg, 2000, S. 112), was dafür sprechen könnte, dass den Lehrkräften die übergeordneten Ziele/Konzeption der Schulentwicklung in Form des Schulprogramms (s. *Kap. 3.5.2 Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung*), an welchem sich auch die Ziele/Konzeption der schulinternen Weiterbildung orientieren sollten (vgl. *Abstimmung (III.)*), nicht geläufig sind (s. H_{2b}). So konstatiert auch Abächerli (2012), dass es vielen Weiterbildungsangeboten oftmals an Zieldefinition und -präzision fehlt (S. 29).

H_{2b}: Die Ziele/das Konzept von Schulentwicklung sind den Lehrpersonen unzureichend bekannt (Testwert<5).

II. Ziel-/Konzeptentwicklung

Die Ziel/-Konzeptentwicklung im Bereich der Schulentwicklung, welche sich im Schulprogramm niederschlägt (s. Kap. *3.5.2 Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung*), wird i.d.R. von einer Arbeits- bzw. Entwicklungsgruppe unter der Führung der Schulleitung vorangetrieben. In verschiedenen *„Hearings"* werden diese dann dem Kollegium zur Diskussion vorgestellt, bevor die solchermassen modifizierten Vorschläge anschliessend von der strategisch zuständigen Gruppe verabschiedet werden (Schoch, 2008, S. 64). I.d.R. sind die meisten Mitglieder einer solchen Arbeitsgruppe (Team Schulentwicklung, *„Q-Team";* s. Kap. *3.5.1.2 Bestandteile von Qualitätsmanagement*) Lehrpersonen mit besonderen Aufgaben, sogenannter Funktionsstellen, in den Bereichen Klassen- und Schulführung sowie der Schulverwaltung (s. Mittel- und Berufsschullehrerverordnung Art. 4, Abs. 1), kurz Lehrpersonen mbA. Daher ergibt sich H_3:

H_3: Die Funktionsstelle hat einen Einfluss darauf, inwieweit Lehrpersonen in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess einbezogen sind.

60 *Anmerkung SF: Das Messniveau von grösser fünf orientiert sich am konstruierten Fragebogen (vgl. 4.2.1.1.1 Skalierung).*

Lehrpersonen, die nicht aktiv in den Prozess der Ziel-/Konzeptentwicklung in den Bereichen schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung einbezogen sind, also oftmals Lehrpersonen ohne besondere Aufgaben bzw. Funktionsstelle, kurz Lehrpersonen obA, werden daher auch wahrscheinlich über weniger Wissen über die Ziele/das Konzept in diesen Segmenten verfügen als Lehrpersonen mit Funktionsstelle, weswegen H_{4a} und H_{4b} folgendermassen lauten:

H_{4a}:	Lehrpersonen mit Funktionsstelle verfügen über mehr Wissen über die Ziele/das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.

H_{4b}:	Lehrpersonen mit Funktionsstelle verfügen über mehr Wissen über die Ziele/das Konzept der Schulentwicklung als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.

Lehrpersonen obA sind oftmals auch Lehrpersonen mit einem Arbeitspensum von weniger als 50% (s. Mittel- und Berufschullehrerverordnung Art. 4, Abs. 1).[61] Aufgrund dessen, dass Teilzeitlehrkräfte weniger Zeit an der Schule verbringen, da diese z.T. noch andere private und berufliche Verpflichtungen haben, ist zu erwarten, dass diese weniger mit in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess einbezogen werden möchten als Vollzeitlehrkräfte bzw. Lehrpersonen mbA (vgl. H_5).

H_5:	Lehrpersonen mit Funktionsstelle möchten mehr in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess einbezogen werden als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.

III. Abstimmung

„Strategische Schulentwicklung ist mit Weiterbildung, […] verknüpft“ (Schoch, 2008, S. 64). So zeigen auch die in Kapitel 2.5 analysierten Studien, dass Schulentwicklungsinhalte thematisch einen beträchtlichen Teil der schulinternen Weiterbildung ausmachen (Haari, 2000, S. 21; Rüegg, 2000, S. 21). Beide Segmente haben nach Eikenbusch (2002) einen wesentlichen Einfluss aufeinander.

61 Nach der Mittel- und Berufsschullehrerverordnung Art. 4, Abs. 1 wird bei Lehrpersonen mbA i.d.R. ein Anstellungspensum von mindestens 50% vorausgesetzt.

„Lehrerfortbildung [Anmerkung SF: Gemeint ist die Lehrerweiterbildung.] gibt Impulse, Unterstützung und Absicherung für Schulentwicklung. […]. Gleichzeitig erhält aber die Fortbildung [Anmerkung SF: Gemeint ist die Weiterbildung.] durch Schulentwicklung ihrerseits […] neue Aufgaben“ (S. 230f.).

Von daher erscheint es sinnvoll, die Konzepte der schulinternen Lehrerweiterbildung und der Schulentwicklung miteinander zu verknüpfen.

H_6:	Die Ziele/Konzepte von schulinterner Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung sind aufeinander abgestimmt (Testwert>5).

Die Idee einer Verbindung der Ziele/Konzepte von schulinterner Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung erweist sich nur unter der Voraussetzung als empfehlenswert, wenn die schulinterne Weiterbildung nach Meinung aller beteiligten Akteure (Lehrpersonen, Schulleitung etc.) ein geeignetes Mittel darstellt, mit welchem die Ziele/das Konzept der Schulentwicklung (besser) erfüllt werden können. Dieser Zusammenhang soll mit H_7 bewiesen werden.

H_7:	Schulinterne Lehrerweiterbildung ist ein geeignetes Mittel, um die Ziele von Schulentwicklung zu erreichen (Testwert>5).

IV. Nachhaltigkeit

Nach Nietlispach (2006) werden viele Schulentwicklungsprojekte von den beteiligten Lehrpersonen nicht beachtet und erhalten durch die Schulleitung nicht die erforderliche Verbindlichkeit (S. 5), was die Nachhaltigkeit von Schulentwicklung in der pädagogischen Praxis allgemein in Frage stellt. Eine weitere Ursache fehlender Nachhaltigkeit könnte nach Meinung der im Vorfeld dieser Untersuchung befragten Experten für Schulentwicklung u.a. darin liegen, dass die Ziele bzw. der Zielerreichungsgrad von Schulentwicklung den Lehrpersonen nicht in ausreichendem Masse bekannt sind, was durch H_8 überprüft werden soll.

H_8:	Der Zielerreichungsgrad von Schulentwicklung ist den Lehrpersonen unzureichend bekannt (Testwert<5).

Aufgrund dessen, dass Lehrpersonen mit Funktionsstelle wahrscheinlich mehr in Schulentwicklungsprozesse involviert werden möchten als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle (vgl. H_5), ist aller Voraussicht nach

anzunehmen, dass diese sich auch öfter über Schulentwicklung informieren (s. H_9) und eine regelmässige Information über den aktuellen Stand der Schulentwicklung eher für wichtig erachten als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle (s. H_{10}), was die Nachhaltigkeit von Schulentwicklung erhöhen würde. Dies würden auch die Studienresultate von Haari (2000) und Landert (1999) untermauern, da Teilzeitlehrpersonen im Vergleich zu Vollzeitlehrpersonen die schulinterne Lehrerweiterbildung als weniger nachhaltig beurteilten.

H_9:	Lehrpersonen mit Funktionsstelle informieren sich mehr über Schulentwicklung als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.

H_{10}:	Lehrpersonen mit Funktionsstelle halten eine regelmässige Information über den Stand der Zielerreichung der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes für wichtiger als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.

Verschiedene Studien zeigen, dass Weiterbildung und Schulentwicklung individuelle sowie organisationsbezogene Entwicklungen allgemein nachhaltig beeinflussen können (Abächerli, 2012, S. 30; Fend, 1998, S. 155f.). Grundlegend hierfür ist, dass nach Meinung der Lehrpersonen ihre beruflichen Fähigkeiten hierdurch auch wirklich (positiv) beeinflusst werden können (s. H_{11a}, H_{11b}).

H_{11a}:	Schulinterne Lehrerweiterbildung beeinflusst die berufliche Situation der Lehrpersonen positiv (Testwert>5).

H_{11b}:	Schulentwicklung beeinflusst die berufliche Situation der Lehrpersonen positiv (Testwert>5).

3 Theorie, Bereiche und Instrumente der Schulentwicklung[62]

Heutzutage werden jegliche Reformbemühungen in Politik und Verwaltung, so auch die vielfach verordneten Sparmassnahmen, die im direkten oder indirekten Bezug zu institutionellen, personellen oder unterrichtsbezogenen Modifikationen an Schulen stehen, dem in Mode gekommenen und oft inflationär gebrauchten Begriff der Schulentwicklung zugeschrieben. So reklamiert auch Muftic (2012), dass im Schulalltag *„oft fast alles mit dem Etikett Schulentwicklung versehen"* wird (S. 101). Seit einiger Zeit manifestiert sich zudem seitens der Akteure, die schulische Bildungsinstitutionen in irgendeiner Art und Weise unter der Zielsetzung einer Effizienz- und Effektivitätserhöhung beraten oder mit diesen zusammenarbeiten, der Trend sich als sogenannte *„Schulentwickler"* zu titulieren (s. Kempfert & Rolff, 2005, S. 36f.; Rolff, 2007, S. 21; Dubs, 1994, S. 229). Aber was versteckt sich wirklich hinter dem *„entwickeln"* einer schulischen Institution? Welche Neuerungen bzw. Alternationen innerhalb einer Schule können auch wirklich der Schulentwicklung und ergo nicht einer *„laissez-faire"* Einstellung und/oder Organisation seitens der Verantwortlichen zugerechnet werden?

Dieses Kapitel befasst sich mit der Beantwortung dieser und weiterer, ähnlicher Fragestellungen. Im Folgenden wird dahingehend das Konzept der (pädagogischen) Schulentwicklung, z.T. auch als pädagogische Organisationsentwicklung bezeichnet (s. Kempfert & Rolff, 2005, S. 37), umfassend

62 An dieser Stelle gilt es darauf hinzuweisen, dass schulische Optimierungsmassnahmen im Bereich der Schulentwicklung in der Schweiz im Vergleich zu Deutschland und Österreich weniger weit fortgeschritten sind. Aus diesem Grund werden diese in der schulischen Praxis vielfach auch unter der weniger genauen Bezeichnung Qualitätsentwicklung (QE) subsummiert (Capaul & Seitz, 2011, S. 125). Da in dieser Arbeit aber die heutige, grundlegende, wissenschaftliche Definition (s. *Kap. 3.3 Schulentwicklung heute*) Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule, welche sich beispielsweise auf die Ideen von H.G. Rolff zurückführen lässt, verwendet werden soll, wird im Folgenden ausschliesslich von Schulentwicklung und nicht von Qualitätsentwicklung gesprochen. Der Begriff Schulentwicklung wird überdies auch in anderen wissenschaftlichen Schweizer Veröffentlichungen benutzt (s. Rüegg, 2000; vgl. Kap. *2.3.3 Ausgewählte Studien zur Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung*).

eruiert. Hierzu erfolgt zuerst eine theoretische Auseinandersetzung samt grober begrifflicher Annäherung an das Konzept der Schulentwicklung, wobei insbesondere auf die bis heute (2014) immer noch einzigen umfassenden schulentwicklungstheoretischen Ansätze von Rahm (2005; 2008) und Maag-Merki (2008) eingegangen wird (s. Kap. *3.1 Zur theoretischen Fundierung von Schulentwicklung*). Abschliessend werden Erklärungsversuche für das im Bereich der Schulentwicklung bestehende Theoriedefizit aufgeführt sowie die angelsächsischen, eindeutigeren Begriffsdifferenzierungen nach Eikenbusch (1998) und Fullan (1998) zusammengeführt.

Im Kapitel *3.2 Voraussetzungen einer schulentwicklungstheoretischen Fundierung* werden dem Leser danach unterschiedliche theoriebildende Grundvoraussetzungen hinsichtlich der Thematik der Schulentwicklung vorgestellt. Bezugnehmend auf diese vorangegangenen Erläuterungen wird dann das heutige Verständnis von Schulentwicklung eruiert, welches gleichzeitig als durchgängige Begriffsdefinition von Schulentwicklung im Kontext dieser Arbeit fungiert (vgl. Kap. *3.3 Schulentwicklung heute*). Aufbauend auf diesem heutigen Verständnis von Schulentwicklung – Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule – wird Schulentwicklung in Kapitel *3.4 Schulentwicklung nach Rolff* als Systemzusammenhang bestehend aus Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung dargestellt. Die Vielfach beachtenden Publikationen von H.G. Rolff haben das Konzept der Schulentwicklung so fundamental geprägt, dass ihnen an dieser Stelle spezielle Aufmerksamkeit in Form mehrerer Teilkapitel gewidmet wird. Der Zusammenhang dieser konstitutiven Bereiche wird in Kapitel *3.4.1 Konstitutive Bereich der Schulentwicklung* kurz elaboriert wird und nachfolgend in weiteren Unterkapiteln nachträglich vertieft (s. Kap. *3.4.1.1 Organisationsentwicklung;* Kap. *3.4.1.2 Unterrichtsentwicklung* und Kap. *3.4.1.3 Personalentwicklung*).

Alsdann folgt eine Ausführung über die Instrumente der Schulentwicklung, Qualitätsmanagement und Schulprogramm. In Kapitel *3.5.1 Qualitätsmanagement als Instrument der Schulentwicklung* werden dann kurz die Beweggründe, die zur Implementierung eines schulischen Qualitätsmanagements im Kanton Zürich und der Schweiz geführt haben, aufgezeigt sowie ein generisches schulische Qualitätsmanagementmodell nach Wyrwal (2006) vorgestellt. Danach werden Intention, Funktion und Bestandteile eines schulischen Qualitätsmanagements nach Vorgabe der Bildungsdirektion des Kantons Zürich erläutert (vgl. 3.*5.1.1 Intention und Funktion von Qualitätsmanagement; 3.5.1.2 Bestandteile von Qualitätsmanagement*).

In Kapitel *3.5.2 Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung* wird das Schulprogramm anhand der Gesetzeslage des Kantons Zürich erläutert. In den darauf folgenden Kapiteln werden wiederum Intention, Funktion und Bestandteile von Schulprogrammen vorgestellt (vgl. *3.5.2.1. Intention und Funktion von Schulprogrammen; 3.5.2.2 Bestandteile von Schulprogrammen*).

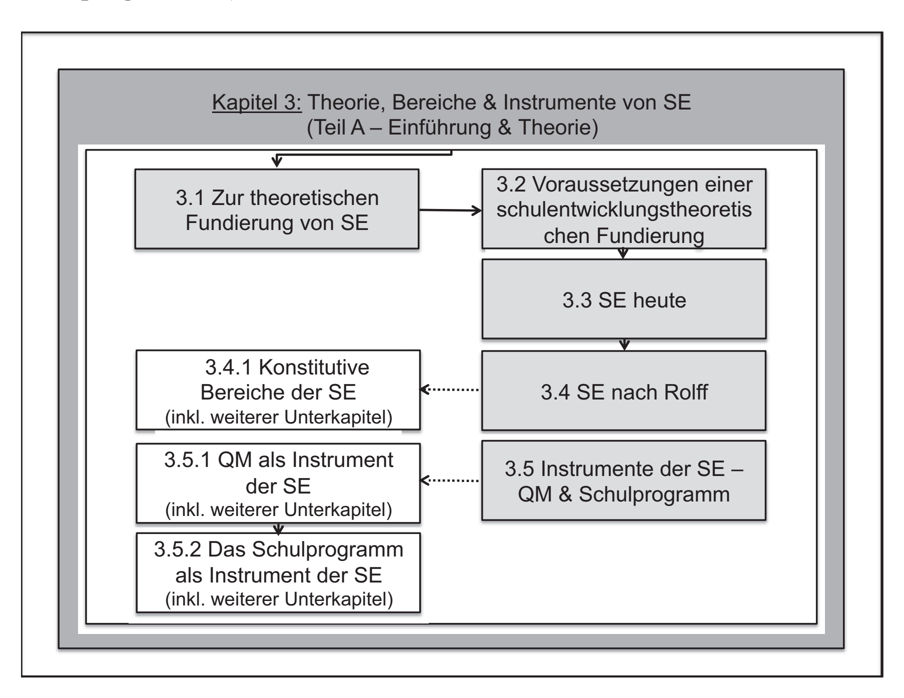


Abbildung 6: Übersicht Kapitel 3.

(Quelle: Eigene Darstellung).

3.1 Zur theoretischen Fundierung von Schulentwicklung

Eine hinreichende sozialwissenschaftliche Theoriebildung samt einheitlicher begrifflicher Verwendung gestaltet sich auf dem Gebiet der Schulentwicklung in der bisherigen deutschsprachigen Forschungsliteratur defizitär (Rahm, 2005, S. 19; Schönig, 2003, S. 3; Maag-Merki, 2008,

S. 22; Tillmann, 2011, S. 42; Dedering, 2012, S. 13; vgl. auch Kap. *2.2 Zum Forschungsstand der Schulentwicklung*).[63] Schulentwicklung – so Schönig (2003) – sei ein *„Schlägelkurs zwischen schulprogrammatischen Sollanforderungen, begrifflicher Unschärfe und Theoriedefiziten"* (S. 3 zitiert in Meetz, 2007, S. 32; Schönig, 2002, S. 817f.). Erschwerend kommt zudem hinzu, dass Schulentwicklung mit artverwandten Begriffen wie *Schulqualität, Schulreform* und *-innovationen* in engem Zusammenhang steht (Muftic, 2012, S. 51). Eikenbusch (1998) verweist im Zuge der Begriffsdefinition von Schulentwicklung sogar auf die prominente Frage aus H. Spoerls Feuerzangenbowle: *„Also, wat is en Dampfmaschin? […] En Dampfmaschin, dat ist ene jroße schwarze Raum […] [sic!]",* mit welchem er die Konzeption der Schulentwicklung vergleicht (Spoerl, 1996, S. 38 zitiert in Eikenbusch, 1998, S. 17). Schulentwicklung, als unpräzise definierter Begriff, kann demnach als Aggregat alle schulischen Veränderungen per se vereinen bzw. keinerlei Neuerungen/Änderungen einer Schulorganisation überhaupt beinhalten – es kann im Sinne einer *„Black Box"* alles wie auch nichts sein. Infolgedessen wird auch heute noch die inflationäre Nutzung des Begriffs der Schulentwicklung vielfach beklagt (Hofer, 2011, S. 134).

Eine solche Definition von Schulentwicklung, die sich auf jegliche Innovationen und Entwicklungen aller schulischen Organisationsbereiche bezieht, würde dem Stand der bisherigen Theoriebildung jedoch nicht gerecht werden. Das Konzept der Schulentwicklung bedarf an dieser Stelle zusätzlicher Konkretisierung, um sich gegenüber Modifikationen, welche sich im Prinzip alltäglich im Schulleben ereignen – beispielsweise aufgrund sich wandelnder Sozialisationsbedingungen, wie etwa der Pluralisierung der Erziehungsstile sowie veränderten Schülerumwelten (Holtappels, 2003, S. 10) – deutlich abzugrenzen.

Die gegenwärtig, allgemein (noch) bestehende Unsicherheit in Bezug auf die theoretische Fundierung der Konzeption von Schulentwicklung illustriert nachstehend auch Abb. 7: *„Was heisst Schulentwicklung?"*

63 Als immanenter Bestandteiler einer profunden wissenschaftlichen Theoriebildung ist die begriffliche Abgrenzung im Bereich der Schulentwicklung besonders eng mit dieser verbunden, deshalb erfolgt die begriffliche Definition in Kapitel *3.3 Schulentwicklung heute* und nicht, wie die anderen begrifflichen Definitionen und Abgrenzungen im Kapitel *1.4 Begriffliche Abgrenzungen*.



Abbildung 7: Was heisst SE?
(Quelle: Eikenbusch, 1998, S. 19).

Sobald man sich näher mit dieser komplexen Fragestellung beschäftigt, offenbart sich schnell, dass Schulentwicklung zu komplex ist, um an dieser Stelle kurz subsumiert zu werden, ausführlich nimmt darauf jedoch Kapitel *3.3 Schulentwicklung heute* Bezug. Weitaus simpler erscheint dagegen erst einmal die Beantwortung der Gegenfrage *„Was heisst* Schulentwicklung *(eben gerade) nicht?“*. Dieser Fragestellung ist im Zuge einer einheitlichen Begriffsdefinition auch Muftic (2012) nachgegangen (S. 102ff.; s.u.). Aus seiner Perspektive handelt es sich (eben gerade) nicht um Schulentwicklung, wenn…

- *„…die Bemühungen unsystematisch sind […],*
- *…die intendierte Veränderung nicht die Einzelschule fokussiert […],*
- *…damit nur isolierte Innovationen angestrebt sind […],*
- *…damit Erziehungsfragen und -aufgaben direkt oder indirekt nicht im Mittelpunkt stehen“* (S. 102f.).

Trotz der allgemeinen Bekanntheit des bestehenden Theoriedefizits, wurden in den letzten Jahren nur vereinzelt Bemühungen unternommen, Schulentwicklung überhaupt in ein komplexeres theoretisches Gesamtkonstrukt einzubetten bzw. eine eigenständige Theorie der Schulentwicklung zu konstruieren (Rahm, 2005, 2008; Maag-Merki, 2008). Jüngst haben jedoch Publikationen zugenommen, die versuchen, die bisherigen Ergebnisse der Schulentwicklung möglichst ganzheitlich zusammenzufassen (Esslinger-Hinz, 2005; Dedering, 2012; Muftic, 2012).

Im Zuge dessen verortet erstmals Rahm (2005; 2008) Schulentwicklung in einem schulischen Theorieverbund, in welcher Schule als Ganzes, d.h. auf Makro-, Meso- und Mikroebene[64], modellhaft erfasst wird (S. 145ff.; S. 14ff.). Der Schulentwicklungstheorie werden hierbei Bestrebungen der

> *„Erforschung und Entwicklung pädagogischer Praxis mit dem Ziel"* zugeordnet, *„die Qualität des Bildungsangebotes und die Professionalisierung der Lehrkräfte voranzutreiben"* (2005, S. 147).

So beeinflusst und fördert, aufgrund von normativen, empirisch verifizierten Aussagen zur Schulsteuerung, Schulentwicklung gleichermassen, die zugrunde gelegten *„Theorien der Schule"*[65].

Maag-Merki (2008) hingegen publizierte im Vergleich zu Rahm (2005) den bisher ersten deutlich ganzheitlicheren Schulentwicklungstheorieansatz – *„Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung"*. Im Rahmen einer Strukturanalyse sollen die einzelnen Dimensionen, Inhalte und Strukturen von Schulentwicklung als Basis für Prozess-, Entwicklungs- sowie Wirkungsanalysen identifiziert werden (Maag-Merki, 2008, S. 27). Diese *„Architektur"* erstreckt sich ebenfalls über mehrere, jedoch im Vergleich zu Rahm (2005; 2008), unterschiedliche Ebenen der Schulentwicklung

---

64 Eine solche Ebeneneinteilung in Makro-, Meso-, und Mikroebene erweist sich in der einschlägigen Literatur zur Schulentwicklung als idealtypisch (vgl. Rahm, 2005, S. 146; Hofer, 2011, S. 132; Blömeke, Herzig & Tulodziecki, 2007, S. 259). Auf der Makroebene konzentrieren sich Schulentwicklungsmassnahmen auf das Gesamtsystem Schule, auf der Mesoebene fokussieren solche Bemühungen hingegen die Einzelschule, wogegen sich Schulentwicklung auf der Mikroebene auf die Handlungen aller schulischen Akteure, insbesondere der Lehrkräfte, und somit auch auf das direkte Unterrichtsgeschehen bezieht.

65 Gemäss Rahm (2005) – in Anlehnung an Wiater (2002, S. 15) – kennzeichnen sich Schultheorien durch Systemorientierung, Problem- und Praxisorientierung sowie durch Entscheidungsorientierung (S. 145).

(Makroebene, Intermediäre Ebene und Mesoebene)[66], welche als Unterscheidungsmerkmale für Handlungsinstrumente und -orte sowie zur Koordination der verschiedenen Schulentwicklungmassnahmen zwischen den Akteuren in Bezug auf die differierenden Zielsetzungen und Reglementarien auf den einzelnen Schulentwicklungsebenen dienen. Die Makroebene *„als zentraler Kontext- und Einflussfaktor"* stellt in Maag-Merkis Theorie die einzige unabhängige Ebene dar, da diese, als Ebene der Ministerien und Schulaufsicht, Ergebnisse von Schulentwicklung auf den anderen Ebenen, hinsichtlich der selbst vorgegebenen Reglemente und Gesetze, begründen kann (S. 27).

Begründungsversuche der unzureichenden Schulentwicklungstheoriebildung

Tillmann (2011) führt den Umstand einer unzureichenden Theoriebildung vorwiegend darauf zurück, dass die vorhandenen Publikationen zumeist von Schulentwicklern selbst verfasst wurden, und aufgrund dessen lediglich Handlungsanleitungen für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen darstellen (S. 42; s. Kap. *2.2 Zum Forschungsstand der Schulentwicklung*). Dementsprechend konstatiert auch Esslinger-Hinz (2005):

> *„Die Praxisorientierung als Maßgabe [sic!]* für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung verstellte schon früh den Blick für die Bedeutung und Notwendigkeit schultheoretischer Studien" (S. 20).

Das Ziel einer extensiven Theoriebildung wurde im Rahmen solcher Publikationen der Implementationsforschung somit gar nicht erst intendiert (s. Kapitel *2.3.2 Ausgewählte Studien zur Schulentwicklung*). Überdies stellt sich auch generell die Frage der Eignung derartiger Forschungserkenntnisse zur Theoriebildung, da hier keine verallgemeinerbaren Resultate dokumentiert werden (Esslinger-Hinz, 2005, S. 21). Potentielle Theorie- bzw. Schulentwickler bedienen sich daher häufig erkenntnistheoretischer Wissenschaften aus benachbarten Fachbereichen, wie z.B. der Organisationstheorie, der Soziobiologie, der Systemtheorie sowie dem Konstruktivismus, zur Verifizierung ihrer Forschungsergebnisse (Rahm, 2005, S. 17; vgl. auch Tillmann, 2011).

66 Nach Maag-Merki (2008) bezeichnet die Intermediäre Ebene die Ebene der jeweiligen Bildungsregion (S. 27).

Indessen lokalisiert Eikenbusch (1998) die thematische wie begriffliche Unbestimmtheit von Schulentwicklung als alleiniges Merkmal des deutschen Sprachraums in Bezug auf die fragwürdige Grösse des notwendigen Veränderungsbedarfs, welcher im anglo-amerikanischem Sprachgebiet ergebnisorientiert und dementsprechend eindeutiger definiert ist (S. 18). Konträr dazu propagiert Fullan (2008) im Zuge einer Theoriebildung jedoch die Vereinfachung der verschiedenen konzeptuellen Cluster *„School Effectiveness", „School Improvement"* und *„School Development"* zur Konzeption *„System Improvement"* (S. 51). Aufgrund der Ganzheitlichkeit von Schulentwicklung, mit z.T. unterschiedlichen Subebenen[67], erscheint es allerdings unmöglich *„Schulentwicklung im Konsens zu definieren, solange man sich nicht auf eine Organisationsperspektive geeinigt hat"* (Dalin, 1990, S. 214).

Konsekutiv zeigt Tabelle 11 die angelsächsische Begriffsdifferenzierung nach Eikenbusch (1998) einschliesslich der mannigfaltigen Organisationsperspektiven von Schulentwicklung unter Berücksichtigung von Fullans obigem Vorschlag (S. 19):

Tabelle 11: Begriffsdifferenzierung/Übersetzung von SE nach Eikenbusch (1998) & Fullan (2008).

Begriff	**Begriffsdifferenzierung/Übersetzung**	
School Improvement	Projekte, die dazu beitragen, die Qualität des Unterrichts zu verbessern.	***System Improvement***
School Development	Optimierung grundlegender Organisationsstrukturen, Strategien und Ziele einer Schule.	
School Effectiveness	Effektivitäts- bzw. Effizienzsteigerung im Sinne einer *„Outputverbesserung"*.	
Organisation Development in Schools/ Institutional Development Process	Selbstentwicklung aller Mitglieder einer Schule als Gruppe.	
Educational Change/ Educational Reform	Umsetzung von bildungspolitischen Vorgaben und Innovationen.	

(Quelle: Eigene Darstellung).

67 Vgl. Kapitel *3.4 Schulentwicklung nach Rolff.*

3.2 Voraussetzungen einer schulentwicklungstheoretischen Fundierung

Ausgehend von den oben aufgezeigten theoriebezogenen Erwägungen sollte ein Schulentwicklungstheorem als *„System logisch zusammenhängender Aussagen und Konzepte (Begriffe), das Schulentwicklungsprozesse beschreibt und erklärt"* (Altrichter & Langer, 2008, S. 40), im Idealfall u.a. den folgenden Grundvoraussetzungen, entsprechen [*Anmerkung SF: Ohne Anspruch auf Vollständigkeit;* s. auch Esslinger-Hinz, 2005, S. 29; Fullan, 2008, S. 51ff.;]. Eine Theorie der Schulentwicklung…

- …benötigt ein empirisch basiertes Fundament.

Gemeint ist hiermit, dass es festzustellen gilt, wie Schulentwicklung an *„Normalschulen"*, also an Schulen, die nicht im in Pilotprojekte involviert sind, idealtypisch verläuft und warum Prozesse und Entscheidungen in diesen Schulen gerade auf eine bestimmte Art und Weise erfolgen. Altrichter und Langer (2008) versprechen sich in Folge dessen *„zusätzliche Aufschlüsse über unauffällige Entwicklungsdynamiken, die […]"* ansonsten *„vielleicht eher unbemerkt bleiben"* (S. 41; s. auch Fullan, 2008, S. 51ff.).

- …muss die Diskrepanz zwischen theoretischer Generalisierbarkeit und praktischer Anwendbarkeit überwinden.

Zielsetzung ist es hierbei, allgemeingültige wissenschaftliche Theorien der Schulentwicklung umgehend in die schulische Praxis zu transferieren. Esslinger-Hinz (2005) schreibt Schulen in diesem Zusammenhang auch *„ein unmittelbares Verwertungsinteresse"* an schulentwicklungstheoretischen Forschungsergebnissen zu (S. 28).

- …muss als eigenständiges theoretisches Konstrukt konzipiert werden.

Denn

> *„Dilemmata einer erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung [Anmerkung SF: Gemeint ist der Bereich der Schulentwicklung.] werden nicht gelöst, indem sie zugunsten eines disziplinfremden Paradigmas vereinfacht werden"* (Rahm, 2005, S. 21).

- …muss die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte fördern.

Schulentwicklung bedingt die zunehmende Expansion des beruflichen Tätigkeitsspektrums von Lehrpersonen. Heutzutage müssen Lehrkräfte zunehmend Aufgaben, wie beispielsweise Curriculumentwicklung und Evaluation, aus dem bisherigen Verantwortungsbereich schulexterner (staatlicher) Behörden sowie Forschungseinrichtungen übernehmen (Esslinger-Hinz, 2005, S. 27).

- …umfasst alle Ebenen schulischer Institutionen.

Schulentwicklung als komplexe Aufgabe muss ganzheitlich sein und folglich im schulsystematischen Kontext interpretiert werden.

> *„Ganzheitlichkeit setzt einen Dialog zwischen innerer und äußerer [sic!] Schulentwicklung*[68] *voraus. […] Einzelschulen […] haben als Einzelne zu wenig Kapazität für Entwicklung"* (Rolff, 2011, S. 31).

3.3 Schulentwicklung heute

Schulentwicklung ist ein *„Begriff mit Geschichte"* (Altrichter & Helm, 2011, S. 13). Das heutige Verständnis von Schulentwicklung[69] bezieht sich primär auf die Mesoebene des Schulsystems und dementsprechend auf die bewusste Entwicklung der Einzelschule im Systemzusammenhang als pädagogische Handlungs- und Entwicklungseinheit (Bohl, 2009, S. 553;

68 *„Innere Schulentwicklung"* dient als Oberbegriff für alle Massnahmen der systematischen Weiterentwicklung bzw. Selbsterneuerung aller Inhalte und Formen der pädagogischen (Alltags-) Arbeit, welche einen Beitrag dazu leisten, die Qualität der Einzelschule zu optimieren (Keller, 2007. S. 106f.) Unter *„äusserer Schulentwicklung"* versteht man dagegen die allgemeine Entwicklung des Schulwesens, d.h. beispielsweise die Einführung neuer Unterrichtsfächer in einer Schulform, die Curriculumentwicklung und die Einführung neuer Schularten (s. Göhlich, 2009, S. 91).

69 In den 70iger Jahren wurde unter Schulentwicklung in erster Linie die Planung äusserer schulischen Angelegenheiten, wie z.B. Standort, Raumkapazität und Gebäude, sowie Massnahmen der äusseren Schulreform verstanden, wogegen sich Schulentwicklung in den 80iger Jahren um den Fokus der Entwicklung des gesamten Schulsystems erweiterte (s. Altrichter & Helm, 2011, S. 13; s. Rolff, 2007, S. 21). Erst in den 90iger Jahren fokussierte man sich auf die Einzelschule als Entwicklungs- und Gestaltungsobjekt.

Kempfert & Rolff, 2005, S. 36). Schulen sind aus der Perspektive zentraler Behörden – von aussen – *„unregierbar“* geworden, u.a.

> *„weil es ihnen angesichts der Vielfalt und Differenziertheit der Schullandschaft an Steuerungswissen fehlt, und innere Entwicklung, also pädagogisches Handeln, ohnehin nicht „regierbar“ ist“* (Kempfert & Rolff, 2005, S. 36).

Gestützt wird dieser weltweite Paradigmenwechsel innerhalb der Schulentwicklung, von einer vorherigen Fokussierung der Makro- hin auf die Mesoebene, welcher sich gegen Ende der 80iger Jahre vollzog, vor allem durch die Arbeiten von Fend (1986; 1998) im Rahmen der Schulqualitätsforschung (Buchmann, 2009, S. 77f.; Bohl, 2009, S. 553).[70]

Folglich obliegt den Schulen im Rahmen der *„inneren Schulentwicklung“,* nicht zuletzt auch durch die gesetzlich verankerte Verpflichtung zur Schulentwicklung (s. Kap. *1.1 Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?*), die Rolle eines Initiators oder *„Motors für Schulentwicklung“* (vgl. Dalin & Rolff, 1990)*,* um Schulentwicklungsprozesse entsprechend schulbezogen, autonom zu initiieren und demgemäss die eigene schulische Qualitätsentwicklung selbstständig voranzutreiben. Kriterienkataloge über den angestrebten Zielzustand von Schulentwicklung, die *„gute“* bzw. *„entwickelte“* Schule[71], werden dabei den Resultaten der bisherigen Schulforschung entnommen.[72] Besondere Bedeutung erhält aber auch der Schulentwicklungsprozess selbst, so resümieren Rolff et al. (1998): *„Wenn Schulentwicklung der Weg ist und die gute Schule das Ziel, dann ist der Weg genauso wichtig wie das Ziel“* (S. 14).

Schulentwicklungsprozesse unterliegen jedoch nicht der Beliebigkeit einzelner institutioneller *„Stakeholder“,* sondern werden in der Literatur als systematische, strukturierte, auf Dauer angelegte, nachhaltige

---

70 Durch die Arbeiten von Fend (1986; 1998; 2000) wurde offenkundig, dass Schulen mit ähnlichen Grundvoraussetzungen, also gleicher Schulformen, stark variierenden Schüleroutput generieren, wogegen Schulen unterschiedlicher Schulformen eher homologe Forschungsresultate aufweisen.

71 S. hierzu die Beiträge von Capaul & Seitz, 2011, S. 28.

72 Rolff et al. (1998) elaborieren den Zielzustand von Schulentwicklung, die entwickelte Schule, folgendermassen: *„In einer entwickelten Schule werden Lehrerinnen und Lehrer, Schüler und Schülerinnen und Eltern als Personen angenommen und akzeptiert. Schülerinnen und Schüler wie Lehrpersonen werden gefördert und dürfen sich entfalten. Eine entwickelte Schule hat Profil. Die Menschen in der Schule identifizieren sich mit der Schule und sprechen von „unserer Schule“. Die Organisation der Schule unterstützt die Aktivitäten der Menschen“* (S. 14).

Analyse-, Entwicklungs- und Innovationsprozesse der jeweiligen Schulinstitution charakterisiert, welche sich einerseits an bildungspolitischen Leistungsaufträgen und -vorgaben und andererseits an konkreten Umsetzungsmassnahmen der eigenverantwortlich vereinbarten institutionellen Richtlinien in Form von Leitbildern respektive Schulprogrammen orientieren (vgl. auch Dubs, 1994, S. 233; Capaul & Seitz, 2006, S. 132; Rolff et al., 1998, S. 13; vgl. zum Schulprogramm Kap. *3.5.2 Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung; 3.5.2.1 Intention und Funktion von Schulprogrammen*). Schulentwicklung legitimiert sich somit durch mannigfaltige, dynamische, an bildungspolitische Trends angepasste, schulexterne sowie -interne Motiv- und Interessenlagen (Holtappels, 2005, S. 28).

Zielsetzung der Schulentwicklung ist es, solche intentionalen internen wie externen Leistungsvorgaben effektiver als bisher zu realisieren und dies mithilfe von betriebswirtschaftlichen Steuerungsmechanismen im Rahmen des Qualitätsmanagements auch zu kontrollieren (s. auch Van Velzen et al., 1985, S. 48; QM s. Kap. *3.5.1.2 Bestandteile eines schulischen Qualitätsmanagements*). Schulen erhalten dadurch die Befähigung – im Sinne einer Metazielsetzung – sich eigenständig zu entwickeln, zu evaluieren und ebenfalls zielbezogene Handlungsintentionen nachträglich selbstreflexiv zu bewerten. Auf diese Weise transformieren sie sich selbst in so genannte *„lernende"* Schulen bis hin zur *„problemlösenden"* Organisationseinheit als höchstes Entwicklungsstadium einer Schule (s. Rolff, 1995, S. 141; Altrichter & Helm, 2011, S. 16f.).[73] Bohl (2009) deklariert die Einzelschule in diesem Zusammenhang *„nicht mehr nur als Handlungseinheit, sondern auch als Leistungseinheit"* (S. 553).

3.4 Schulentwicklung nach Rolff

Die Abhandlungen von H.G. Rolff (1980; 1998; 2006; 2011), z.T. auch in Kooperation mit anderen Autoren, sind auf dem Gebiet der Schulentwicklung wohl die am meist zitierten der letzten Jahre, welche auch das heutige

73 Vgl. zur *Schule als lernende Organisation* auch die Beiträge von Ruep, 1999, S. 17ff.; Hofer, 2011, S. 137ff. usw.

Schulentwicklungsverständnis – Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule (s. Kap. *3.3 Schulentwicklung heute*) – bedeutend geprägt haben dürften. Im Hinblick auf das Begriffsverständnis differiert Rolff zwischen den nachstehenden Ebenen von Schulentwicklung, die vielfach miteinander verflochten sind und zusammengefasst das Qualitätsmanagement (QM) einer Schule ausmachen (Kempfert & Rolff, 2005, S. 40; zum QM s. Kap. *3.5.1 Qualitätsmanagement als Instrument der Schulentwicklung*):

- *Schulentwicklung 1. Ordnung (= intentionale Schulentwicklung): „Schulentwicklung ist die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen."*
- *Schulentwicklung 2. Ordnung (= institutionelle Schulentwicklung): „Schulentwicklung zielt darauf ab, lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern."*
- *Schulentwicklung 3. Ordnung (komplexe Schulentwicklung): „Die Entwicklung von Einzelschulen setzt eine Steuerung des Gesamtzusammenhangs voraus, welche Rahmenbedingungen festlegt, die einzelnen Schulen bei ihrer Entwicklung nachdrücklich ermuntert und unterstützt, die Selbstkoordination anregt und ein Evaluationssystem aufbaut."*

Darüber hinaus determinieren Rolff et al. (1998) Schulentwicklung als *„eine Trias von personaler Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung"* (S. 14; s. Kap. *3.4.1 Konstitutive Bereich der Schulentwicklung;* s. auch Rahm & Schröck, 2009, S. 531f.). Schulentwicklung konzentriert sich im Rahmen dieses Systemzusammenhangs im Besonderen auf den Lehr-Lern-Prozess als wichtigste Komponente von Schulentwicklung, umfasst aber, auch die anderen oben dargestellten Begriffsdimensionen nach Eikenbusch (1998; s. Tab. 1.5 in Kap. *3.1 Zur theoretischen Fundierung von Schulentwicklung*).[74] Die Bedeutsamkeit des Unterrichts im Rahmen der Schulentwicklung wird auch durch dessen obligatorische Verankerung in vielen Qualitätsmanagementsystemen

74 Ähnliche ganzheitliche Konzepte firmieren im Englischen, konträr zu Eikenbuschs (1998) Darstellung, einzig unter der Bezeichnung *School Improvement* (s. Fullan, 1990; Hopkins et al., 1994). Die Autoren legen in ihren Veröffentlichungen somit vielfach weniger differenzierte Übersetzungen zu Grunde.

(QMS) hervorgehoben (s. *Kap. 3.5.1.1 Intentionen und Funktionen von Qualitätsmanagement*). Bastian (1998) begründet dies folgendermassen:

> *„Alle Bemühungen um Schulentwicklung bleiben hohl, wenn sie den Unterricht nicht erreichen; denn: Unterrichtsgestaltung ist immer noch das Zentrum der Lehrer(innen)tätigkeit […]“* (S. 29).[75]

So resümieren auch Rolff et al. (1998): *„Schulentwicklung ist kein Selbstzweck, sondern richtet sich auf den Kern von Schule, den Unterricht“* (Rolff et al., 1998, S. 14; vgl. auch Meyer, 1997, S. 49).

3.4.1 Konstitutive Bereiche der Schulentwicklung

Wie bereits in Kap. *3.4 Schulentwicklung nach Rolff* dargestellt, wird Schulentwicklung hiernach als Konstrukt in einem innerschulischen Systemzusammenhang, bestehend aus den Subbereichen Unterrichtsentwicklung (UE), Organisationsentwicklung (OE) sowie Personalentwicklung (PE), verstanden, welcher allerdings um ausserschulische Belange komplettiert werden muss (Horster & Rolff, 2001, S. 57; s. auch Abb. 5). *„Das System Schule ist dabei geschlossen […] und offen zugleich […]“*, wie Horster und Rolff (2001) speziell am Beispiel der Schulaufsicht, in Form eines internen Kontrollgremiums des operativen Bereichs Unterrichts sowie als externe Komponente von Schule, aufzeigen (S. 57).

75 Der Ansatz der pädagogischen Schulentwicklung, welcher sich auf betriebswirtschaftliche Organisationstheorien zurückführen lässt, entwickelte sich aus der Kritik des *Institutionellen Schulentwicklungsprogramms* (ISP), in welcher u.a. die Unterrichtsentwicklung und die Lehrerweiterbildung nur mangelnde Berücksichtigung fand (Bohl, 2009, S. 555).

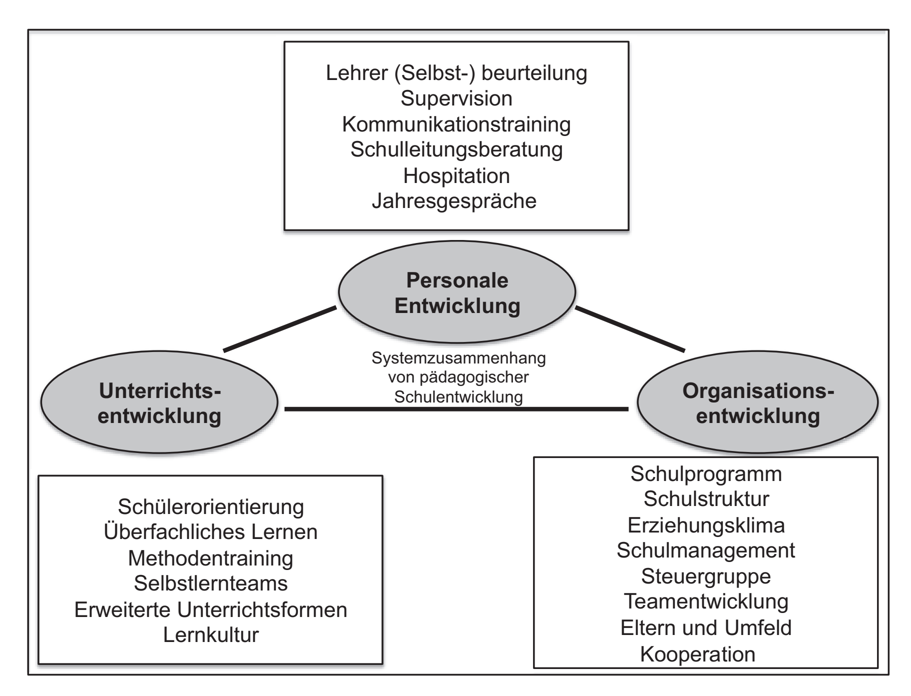


Abbildung 8: Dimensionen der pädagogischen SE.
(Quelle: Rolff et al., 1998, S. 16).

Der Begriff Entwicklung impliziert einen generellen Optimierungsbedarf und ist somit im Rahmen dieses Systemzusammenhangs mit Verbesserung bzw. Veränderung gleichzusetzen. Schulische Institutionen sind somit augenblicklich Modifikationen unterworfen, sobald sich einer dieser drei Einflussbereiche, wenn auch nur geringfügig, verändert. *„In der Schule kann nicht an einer Stelle etwas verändert werden, ohne das es Auswirkungen auf andere Bereiche der Schule hat“* (Rolff et al., 1998, S. 15). Schule kann sich nur als Ganzes verändern.

Deshalb muss die Koexistenz dieser unterschiedlichen Subfaktoren von Schulentwicklung im Systemzusammenhang von Schule gesehen werden, d.h. alle Faktoren bedingen einander gegenseitig und führen notwendigerweise auch wieder zueinander (Kempfert & Rolff, 2005, S. 38f.; Horster & Rolff, 2005, S. 56). Beispielsweise kann sich eine Schule für eine Supervision aus dem Bereich Personalentwicklung als Initialpunkt für ihre eigene Schulentwicklung entscheiden, wodurch sich zweifelsohne auch der Unterricht der einzelnen Lehrkraft aufgrund der

Supervisionsergebnisse verändern wird und mithin auch die Unterrichtsentwicklung betroffen ist, sowie sich gleichzeitig auch die Schulkultur bzw. die Organisation der Einzelschule verändern wird.

Aufgrund der hohen Komplexität von Schule darf jedoch *„keine linearere Kausalkette von Ursache und Wirkung"* unterstellt werden (Rolff et al., 1998, S. 15); auch eine 1:1 Implementation von bereits Angewandtem ist aufgrund der vielschichtigen Schulstrukturen vor Ort, schlichtweg unmöglich (Rolff, 2011, S. 31).

3.4.1.1 Organisationsentwicklung

Schulen können als (pädagogische) Organisationen interpretiert werden (Meetz, 2007, S. 121). Konzepte der schulischen Organisationsentwicklung, welche folglich auch unter der Bezeichnung pädagogische Organisationsentwicklung firmieren (vgl. Kempfert & Rolff, 2005, S. 37), fanden im Gegensatz zu anderen Ländern, wie Skandinavien oder den USA, erst gegen Anfang der 80er Jahre den Einzug von der Privatwirtschaft in den deutschsprachigen pädagogischen Innovationsdiskurs (Bulla, 1982, S. 80). Im Vergleich hierzu differiert die schulische Organisation vor allem durch die hoch komplexe Form des sozialen Interaktionsgefüges und der traditionellen Organisationsform der Arbeitsteilung (Rolff, 1995, s. 123; Kunz-Heim, 2002, S. 46f.). Die fundamentale Relevanz, welche Organisationsentwicklung in Bezug auf das heutige Verständnis von Schulentwicklung (s. Kap. *3.3 Schulentwicklung heute*) seither erlangt hat, eruieren Kempfert und Rolff (2005) wie folgt:

> *„Kein Ansatz hat die Wendung zur Entwicklung der Einzelschule so früh und so grundlegend beeinflusst wie der der Organisationsentwicklung, und kein Ansatz hat so große innere Nähe zu dieser"* (S. 37).

Organisationsentwicklung wird allgemein als Lern-, Entwicklungs- sowie Selbsterneuerungsprozess von Organisationen einschliesslich aller ihrer Mitglieder bzw. Mitarbeiter verstanden. Nach herkömmlicher Auffassung stellt Organisationsentwicklung ein sozialwissenschaftliches Strategienbündel, zur adaptiven Anpassung an sich verändernde Umweltbedingungen unter der Zielsetzung einer effizienteren Aufgabenerfüllung dar (vgl. Becker & Langosch, 2002, S. 3). Organisationen sind somit dazu aufgefordert, sich durch die Selbstbefähigung ihrer Mitglieder, d.h. von innen heraus (vgl. Kempfert & Rolff, 2005, S. 37), durch eine systematische, prozessuale sowie zielorientierte Vorgehensweise langfristig weiterzuentwickeln. Bezogen

auf die soziale Organisation Schule bedeutet dies, dass *„das Schulpersonal […] dabei zur wichtigsten Ressource“* wird (Holtappels, 2009, S. 588).

Aufgrund der dezentralen Selbstorganisation im Bereich Schulentwicklung, können schulinterne Entwicklungsprojekte eigeninitiativ von den Lehrpersonen vor Ort, die sich oftmals in Steuerungs- oder Koordinierungsgruppen[76], sogenannten Qualitätsteams[77] *(„Q-Teams“),* organisieren, z.T. unter Supervision bzw. mit Unterstützung externer Schulentwickler/Prozessberater, umgesetzt werden (s. Kap. *3.3 Schulentwicklung heute*). Ansatzpunkt der Organisationsentwicklung können hierbei Lern- und Entwicklungsanlässe auf individueller sowie kollektiver Ebene sein, welche an verschiedenen Subelementen von Schule, wie beispielsweise der (erweiterten) Schulleitung, Fachkonferenzen etc. anknüpfen. Pädagogische Organisationsentwicklung konzentriert sich speziell auf das Lernen in solchen kooperierenden Schuleinheiten als Entwicklungsmotor (Rolff, 2007, S. 27). Gemäss Steuer (1982) evozieren Organisationsentwicklungsprozesse daher bessere Teambildungs- und Kooperationsstrukturen sowie eine Qualifikationserhöhung in den Bereichen Planung, Entscheidung und Organisation (S. 257).

Die Grenzen der pädagogischen Organisationsentwicklung liegen laut Fatzer (1993) in der Kostenintensität der Organisationsentwicklungsbegleitmassnahmen, weshalb er resümiert: *„Ein Bildungssystem kann es sich kaum leisten, jede Schule durch eine Organisationsentwicklungsbegleitmaßnahme [sic!] zu entwickeln“* (S. 309). Zudem weist Organisationsentwicklung keine Entlastungsfunktion der entsprechenden (behördlichen) Stellen bezüglich der bildungspolitischen Entscheidungsfindung auf und kann etwaige Fehlentscheidungen der Bildungspolitik ebenfalls nicht revidieren. Bildungspolitische Streitlagen müssen somit am Ort ihrer Entstehung beseitigt werden (ebd., S. 309).

3.4.1.2 Unterrichtsentwicklung

Schulentwicklung bezieht sich entgegen der Lehrerweiterbildung, per Definition auf die Mesoebene des Schulsystems, auf jegliche Bereiche einer schulischen Einheit, und nicht exklusiv auf die Mikroebene selbst, das

76 Vgl. Schiersmann & Thiel, 2009, S. 33ff.; Hofer, 2011, S. 147f. etc.

77 Im Kap. *3.5.1 Qualitätsmanagement als Instrument der Schulentwicklung* werden die Aufgaben und Zuständigkeiten der QEL gemäss den Vorgaben der Bildungsdirektion des Kantons Zürich grundlegend beschrieben.

direkte Unterrichtsgeschehen. Dieses – und somit die Unterrichtsentwicklung – steht jedoch unbestritten im Zentrum von Schulentwicklung (Rolff, 2006, S. 221). Die kontinuierliche Notwendigkeit einer Modernisierung des Unterrichts ergibt sich dabei aus den Resultaten externer Schulevaluationen sowie internationaler Schulleistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA und IGLU), welche zwei Musterwechsel aufweisen: *„Vom Lehren zum Lernen und von Stoffen zu Kompetenzen"* (Rolff, 2006, S. 221; Buchmann, 2009, S. 83).

Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Schulentwicklung bedeutet, dass *„schulische Lehr-Lernprozesse […] mit Blick auf eine optimale Förderung der Schülerinnen und Schüler hinterfragt und optimiert werden"* (Bonsen, 2009, S. 44). Den Schülern sollen Lern- und Arbeitsstrategien vermittelt werden, welche sie zu selbstorganisierten und kooperativen Lernen befähigen, indem sie selber in die Lage versetzt werden, ihren Lernprozess zu evaluieren (Rolff, 2006, S. 221; s. auch Kiper, 2012, S. 10). Diese Form von Unterricht offeriert den Lernenden zugleich Lernprozesse, welche eine zentrale Erfolgskomponente für das Gelingen eines effizienten lebenslangem Lernen darstellen. Die Lehrperson als solche verliert hierbei an Zentralität; sie fungiert anleitend als Lernprozessbegleiter (Rolff, 2006, S. 221).

Eine Reform des Unterrichts, die besonders stark die berufliche Grundbildung betraf,[78] vollzog sich auch rein inhaltlich von der ehemaligen Stofforientierung (Inputsteuerung) hin zur Ausrichtung an funktionalen Anforderungen der Lebens- und Berufswelt sowie individuellen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsbedürfnissen der Lernenden *(„Outputsteuerung"),* sogenannten *„life skills"* (OECD) oder Kompetenzen (Rolff, 2006, S. 222; Klieme, 2004, S. 10). Kompetenzen stellen hiernach

> *„allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen […]"* dar, *„die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern"* (Weinert (1999) zitiert nach Klieme, 2004, S. 11).

Als Konsequenz fanden vermehrt outputorientierte, elementare Fähigkeiten wie beispielsweise Reflexions- und Problemlösefähigkeit Einzug in die (berufsbezogenen) Präambeln, die als Bildungsstandard die formulierten

78 Klieme (2004) weist darauf hin, das die Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung gezeigt hat, dass aufgrund der technologischen Neuerungen sich berufliche Erfordernisse nicht mehr nur inhaltlich definieren lassen (S. 11).

Bildungsziele der Bildungspläne konkretisieren, und überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen (fachliche, personale, soziale und methodische) beschreiben, die dem übergeordnetem Konzept der beruflichen Handlungskompetenz[79] zugeordnet werden können.[80]

Trotz des allgemeinen Konsens über die Priorisierung von Unterrichtsentwicklung (s.o.) gestaltet sich das Fortkommen dieser sowie die Umsetzung der implementierten Bildungsstandards in kompetenzorientierten, schulinternen Curricula eher prekär, was Rolff (2006) vorwiegend auf konzeptuelle Unklarheiten und *„verdeckte Widerstände"* in der Einzelschule bzw. im Lehrerbewusstsein zurückführt (S. 221; s. auch Bonsen, 2009, S. 46ff.).[81] Darüber hinaus macht er die regulierenden Kontexte, in denen Unterricht stattfindet (Aufteilung von Wissen in Fächern, Gliederung in Zeit und Raum etc.), welche er in Anlehnung an Tyack und Tobin (1993, S. 453ff.) als *„Grammatik von Schule"* bezeichnet, für das Misslingen von schulischen Reformen verantwortlich (S. 222f.).

Erfolgreiche Unterrichtsentwicklung setzt also eine Veränderungen dieser regulierenden Strukturen – *„der Grammatik von Schule"* – voraus. Nach Rolff (2006) zeichnet sich die Kernidee der Unterrichtsentwicklung anhand eines Modellvergleichs durch Zielgerichtetheit (gemeinsame, präzise formulierte, realisierbare Ziele), Systematik (Training, Pflege, Vertiefung), Methodentraining (Arbeitstechniken, Lerntechniken), Lernarrangements, Teamarbeit (unterrichtsbezogen), weiteres Training/Pflege (Kommunikation, Kooperation), Vernetzung/Orientierung auf die ganze Schule (allgemeines und fachliches Lernen verbinden) und Evaluation aus (S. 224).

Fernerhin kann Unterrichtsentwicklung nicht einzig und allein von einer einzelnen Lehrperson bewerkstelligt werden. Unterrichtsentwicklung beinhaltet somit mehr als die Modernisierung des eigenen Unterrichts; Unterrichtsentwicklung verlangt nach der Modernisierung des Gesamt- bzw. eines Teilsystems von Schule durch kooperative Arbeitsstrukturen (ebd.,

---

79 Das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz umfasst nach Ebner (2001) die Systemkomponenten Interaktionswissen, Professionswissen und Folgenwissen (S. 7).

80 S. hierzu <*http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz,* Stand 06.05.2013, sowie *http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf*>, Stand 06. Mai 2013.

81 Reusser und Halbheer (2008) fordern zur Erfüllung der (positiven) Erwartungen, die mit der Einführung von Bildungsstandards verknüpft waren, begleitende Weiterbildungsmassnahmen, die sich schwerpunktmässig auf den Unterricht beziehen und von den Lehrpersonen bedürfnisorientiert abgerufen werden könne (S. 304ff.).

S. 223; Hübner, 2009, S. 76). So lautet die primäre Gelingensbedingung: *„Ganzheitlichkeit statt Stückwerk"* (Rolff, 2011, S. 26).

3.4.1.3 Personalentwicklung

Personalentwicklung, ursprünglich ein betriebswirtschaftliches Konstrukt, wird als konstitutiver Teil, von Horster und Rolff (2001) auch als *„dritten Hauptweg zur Schulentwicklung"* bezeichnet, ebenfalls dieser zugeordnet (S. 56). In Publikationen, die Organisationsentwicklung betreffend, ist es durchaus gängig *„betriebswirtschaftliche und erziehungswissenschaftliche Quellen miteinander zu verbinden, um schulische Personalentwicklung zu bestimmen"* (Meetz, 2007, S. 17).[82] Begründet wird die Zuordnung der Personalentwicklung zum Konzept der pädagogischen Schulentwicklung dadurch, dass das pädagogische Handeln auf zwischenmenschlicher Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden beruht. Das Lehrerhandeln wird dabei allgemein von alltags- und berufsbiographischen Erlebnissen im Sinne von Skripts, als vielschichtige Aggregate handlungsleitender Kognitionen, sowie subjektiven Theorien, also subjektiven Daten, Definitionen und Hypothesen der einzelnen Lehrkraft kontrolliert (Rolff, 206, S. 228). Lehrpersonen fungieren gemäss dieses Theorems als lernbereite Initiatoren bzw. Subjekte der Einzelschulentwicklung. So konstatieren Rolff et al. (1998) *„wenn die Schule als Organisation lernen soll, dann müssen sich Lehrerinnen und Lehrer als Lernende verstehen"* (S. 18).

Diesem Postulat folgend beinhaltet das Lernen von Lehrkräften vier essentielle Gesichtspunkte, die Schulentwicklung im Segment der Personalentwicklung leisten muss, welche nachträglich erläutert werden. (Rolff et al., 1998, S. 18ff.):

- *Fachlich-didaktisches Handlungsrepertoire*
- *Forschung und Selbstbeurteilung*
- *Reflexion und Feedback sowie*
- *Zusammenarbeit und Arbeitsteilung*

Fachlich-didaktisches Handlungsrepertoire

Lehrende werden demnach auf persönlicher Ebne dazu verpflichtet ihr fachlich-didaktische Handlungsrepertoire permanent weiterzuentwickeln,

82 Meetz (2007) bezieht sich hier auf Buhren und Rolff (2002), Dubs (2001) sowie auf Bellenberg, Böttcher und Klemm (2001).

um nicht in routinebehafteten Lehr-/Lernprozessen reglos sowie entwicklungsgehemmt zu verharren. Schulentwicklung soll Lehrkräfte hier dabei unterstützen lernförderliche Unterrichtskonzepte im Sinne von positiven Lernumgebungen für die Lernenden zu konzipieren.

Forschung und Selbstbeurteilung

Schulentwicklung soll Lehrpersonen zur Nutzung eines bestimmten Methodenrepertoires, beispielsweise zur Evaluation der eigenen Unterrichtstätigkeit, motivieren, welches die Lehrer befähigt Forschung und Selbstbeurteilung eigeninitiativ durchzuführen.

Reflexion und Feedback

Schaffung einer *„Kultur der konstruktiven Rückmeldung"*, in welcher angemessene Reflexionen des Lehrerhandelns ermöglicht werden (Rolff et al., 1998, S. 19).

Zusammenarbeit und Arbeitsteilung

Kooperationen, z.B. *„Team-Teaching",* kollegiale Arbeitsteilung, Austausch der Lehrpersonen untereinander sowie Jahresgespräche mit der Schulleitung sollen zur Vervollständigung der pädagogischen Persönlichkeit einer jeden Lehrkraft förderlich genutzt werden.

In diesem Sinne ist

> *„Personalentwicklung […] ein Gesamtkonzept, das Personalfortbildung [Anmerkung SF: Gemeint ist die Weiterbildung.], Personalführung und Personalförderung umfasst. Schulische Personalentwicklung impliziert wegen der überragenden Bedeutung von Personen im pädagogischen Prozess auch Persönlichkeitsentwicklung"* (Horster & Rolff, 2001, S. 56).

3.5 Instrumente der Schulentwicklung – Qualitätsmanagement & Schulprogramm

In Verbindung mit der prekärer werdenden Finanzierungsproblematik von Bildungsleistungen seit den 1990er Jahren werden ökonomische

Denkansätze wie das *„Total Quality Management (TQM)*[83]*“* zur Validierung messbarer Wirkungszusammenhänge von Mittelinput und -output von Seiten der Politik und Administration vermehrt in den Schulkontext transferiert (s. Terhart, 2000b, S. 812f.). Neben aller Vorbehalte hinsichtlich der unterschiedlichen Systembedingungen[84] von Betriebswirtschaft und (Berufs-)bildung, erweist sich vor allem das Faktum der öffentlich-staatlichen Steuerfinanzierung, also das Fehlen einer realen marktwirtschaftlichen Konkurrenz im Bildungsbereich, als diffizil. Ein marktgesteuerter Verdrängungswettbewerb ausgelöst durch intensiven Rationalisierungsdruck kann sich folglich nicht vollziehen, jedoch ist eine profunde Neuorientierung der Steuerung von Bildungsanstalten in Richtung erhöhter Effektivität und Effizienz hin zu einer evidenten Qualitätsentwicklung unübersehbar (s. auch Kap. *1.1 Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?*).

Seither ist Qualität bzw. die Fragestellung nach der Qualität von Schule zu einer konstitutiven Leitkonzeption des internationalen Bildungs- und Forschungsdiskurses geworden (s. Ebner, 2002, S. 229; Terhart, 2000b, S. 809; Ditton & Müller, 2011, S. 99). Nach Terhart (2000b) sind solch positiv konnotierte Konzepte im Bildungsdiskurs

> *„nie als präzise definierte, empirisch operationalisierte […] Landmarken […] zu betrachten, sondern viel eher als begriffliche Verdichtungen breit gefächerter Bündel von Argumenten, Zielsetzungen, Überzeugungen und Verfahrensvorschlägen“* (S. 809).

---

83 TQM strebt als umfassende Führungsaufgabe *(„Management“)* einer Organisation, unter der Zielsetzung von *„Business Excellence“,* die Verbesserung der Qualität *(„Quality“)* aller Arbeitsprozesse und infolgedessen aller Produkte und Dienstleistungen eines Unternehmens in allen Funktionsbereichen und auf allen Unternehmensebenen durch den Einbezug all seiner Mitglieder (Mitarbeiter, Lieferanten, Kunden) *(„Total“)* an. Durch die konsequente Ausrichtung aller unternehmerischen Prozesse auf die Kundenzufriedenheit als zentrales Element soll der geschäftliche Erfolg langfristig gesichert werden (s. Michalik, 2002, S. 22; Hummel & Malorny, 2011, S. 5f). Hummel und Malorny (2011) übersetzen den Begriff TQM dementsprechend auch als *„umfassendes Qualitätsmanagement“* werden (S. 5).

84 Fend (2000) bezieht sich hierbei beispielsweise darauf, dass Angebote von Schulen sich nicht nur nach den Interessen der Abnehmer richtet, sondern u.a. nach kulturellen Traditionen und Ansprüchen des Gemeinwesens und das Schüler nicht nur Konsumenten, sondern auch Mitproduzenten des Gutes Bildung sind (S. 69).

Innerhalb des Qualitätsdiskurses wird Qualität meist vom Lateinnischen *„qualitas, -tatis f.“*, was Beschaffenheit oder Eigenschaft bedeutet, abgeleitet.[85] Qualität bezieht sich hierbei wertneutral auf die Beschaffenheit bzw. Güte einer Leistung, wobei der Güte- oder Qualitätsgrad relativ betrachtet, d.h. in Anhängigkeit des jeweiligen Kontextes sowie des begrifflichen Verwenders, die Dimension der Zielerreichung vorgibt.[86] Trotz rege geführter Qualitätsdiskussion, gibt es bisher aber keine konsensfähige Direktive darüber, was genau unter Qualität oder Qualitätsindikatoren in der beruflichen Bildung bzw. unter einer *„guten“* Schule oder einem *„guten“* Schulsystem verstanden werden soll. Mirbach (2007) bezeichnet Qualität auch als *„Wort gewordene Formelkompromiss im Streit um die Ziele der Bildungs- und Berufsbildungspolitik“* (S. 7).

Bei aller Kritik am Qualitätsbegriff selber und am Gebrauch betriebswirtschaftlich ausgerichteter Steuerungskonzeptionen, schlussendlich müssen sich Bildungseinrichtungen aufgrund eines auch zukünftig knappen Finanzrahmens, weiterhin Werturteile anhand betriebswirtschaftlicher Beurteilungsmassstäbe von Aufwand und Ertrag der erbrachten Bildungs- und Erziehungsleistungen gefallen lassen. Die in den folgenden Kapiteln vorgestellten Instrumente der Schulentwicklung – Qualitätsmanagement und Schulprogramm – sind diesem Anliegen verpflichtet und fungieren als allgemeine Ausgangsbasis für einen Einstieg in einen planvollen, schulischen Qualitätsentwicklungsprozess.

3.5.1 Qualitätsmanagement als Instrument der Schulentwicklung

Eine genaue Rekonstruktion der systematischen Entwicklungspfade, die zur Implementierung eines schulischen Qualitätsmanagementsystems in der Schweiz geführt haben, ist aufgrund der Vielzahl der bildungspolitisch und wissenschaftlich prägenden Akteure[87] sowie durch die initiativen Bildungsdirektionen (Kultusministerien) leider nicht möglich

---

85 Vgl. *<http://de.pons.com/übersetzung?q=qualitas&l=dela&in=&lf=de>,* Stand 06. April 2014.

86 Zur Diskussion über den Qualitätsbegriff siehe auch Bülow-Schramm, 2006, S. 14ff.; Gonon, 1999, S. 78f.; Harvey & Green, 2000, S. 17ff.; Heid, 2007, S. 55ff.; Mirbach 2007, S. 1ff. etc.

87 *Anmerkung SF: Gemeint sind neben dem Bund, den Kantonen und den OdAs auch diverse Einzelakteure, welche Einfluss auf die Berufsbildungspolitik ausüben.*

(Dubs, 2007, S. 515). Erste Anreize zur Implementierung eines solchen Ansatzes ergaben sich aber durch die Anfang der 1990er Jahre in den Kantonen Baselland, Bern, Schwyz und Zürich geführte Diskussion leistungsabhängige Gehälter für Lehrpersonen durchzusetzen. Als Folge des heftigen Widerstandes auf Seiten der Lehrerschaft entschied sich der Bund für einen Kompromissvorschlag, der die Einführung eines *„Fördernden Qualitätsevaluationssystems (FQS)"* vorsah, nach dessen Massgabe gegen Ende der 1990er Jahre fast alle Schweizer Kantone flächendeckend eigene, selbst entwickelte Qualitätsmanagementsysteme oder bereits bestehende Modelle wie DIN ISO 9000ff der *„International Organisation für Standardisation (ISO)"*[88], das EFQM-Modell der *„European Foundation for Quality Management (EFQM)"*[89] oder FQS bzw. das von der Nordostschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz entwickelte Qualitätsmanagementsystem Q2E – *„Qualität durch Evaluation und Entwicklung"*[90] als Orientierungsgrundlage für die kantonalen Schulorganisationen adaptierten (vgl. Kap. *4. Basiskonzeption eines Qualitätsmanagementsmodells – Qualität durch Evaluation und Entwicklung (Q2E);* Dubs, 1997, S. 106). Wesentliches Merkmal des Implementierungsprozesses, neben dem kantonsabhängigem Individualismus bei der Qualitätsmanagementauswahl, waren interkantonale Nachahmungseffekte, ausgehend von Reformen u.a. im Kanton Zürich, welche die anderen Kantone immer wieder zu neuem, oft eher punktuellem Aktionismus antrieben (Dubs, 2007, S. 515f.).

Das FQS nach Vorgabe von Strittmatter (1997) propagiert Schulqualität nicht als Unität im Sinne eines profunden TQM anzusehen, sondern diese summativ durch Selbstevaluation[91] bzw. -beurteilung, auch interne Evaluation genannt, in diversen Schulbereichen von der Lehrerschaft eruieren zu lassen (s. auch Dubs, 2009, S. 520f.). Die Verbesserungsintention des

88 Für weitere Informationen s. *<http://www.iso.org/iso/home.html>,* Stand 01. April 2014.

89 Vgl. auch *<http://www.efqm.org>,* Stand 01. April 2014.

90 S. *<http://www.q2e.ch>,* Stand 01. April 2014.

91 Der Begriff Selbstevaluation, oder auch interne Evaluation, definiert im herkömmlichen Sinne einen Prozess, in welchem schulinterne Personen gezielt Untersuchungen vornehmen, um daraus (inner-) schulische Optimierungspotenziale ableiten zu können (s. Holtsappels, 2003, S. 205f.).

schulischen Qualitätsmanagements in der Schweiz (aber auch in Deutschland und Österreich) konzentriert sich daher heute auf die Erhebung und anschliessende Bewertung sogenannter Teilqualitäten aller im Zuge einer Verwaltungsreform für teilautonom deklarierten Schulbereiche. Kennzeichnend für diese ist, dass zentralistische Verwaltungsstrukturen *(„Inputsteuerung“)* mittels des Ansatzes des *„New Public Managements (NPM)“*[92] zugunsten einer Steuerung anhand von lediglich Rahmendekreten *(„Outputsteuerung“)* minimiert wurden (Ebner & Lehmann, 2008, S. 141; Semling & Zölch, 2008, S. 213).[93] Entscheidungskompetenzen werden somit auch im Qualitätsmanagement als Instrument der Schulentwicklung von der Marko- auf die Mesoebene des Schulsystems delegiert, was die Qualität dieser meist administrativen Schulbereiche für die einzelnen Schulorganisationen bzw. deren Akteure direkt beeinflussbar bzw. entwickelbar macht (s. auch Kap. *3.3 Schulentwicklung heute*).

(2006) definiert diese teilautonomen *„Qualitätsbereiche“,* die sich wiederum in verschiedene Subsegmente untergliedern lassen und in jeder schulischen Institution existent sind, in seinem *„Qualitätsmodell Beruflicher Schulen“*, das Abbildung sieben zeigt, wie folgt: *„Schulmanagement, Unterricht und Lernortkooperation, Ressourcen, Organisation, Rechnungswesen und Schulkultur“* (S. 251).

92 NPM befasst sich mit *der „Modernisierung öffentlicher Einrichtungen und neuen Formen öffentlicher Verwaltungsführung“* (Schedler & Proeller, 2011, S. 5). Das neue an diesem Modellansatz ist die Perspektive der Verwaltung, welche wirkungsorientiert ausgestaltet sein soll. Für weiter Informationen s. Schedler & Proeller, 2011.

93 Der eigens bestehende Zusammenhang zum NPM ist allerdings im Zeitverlauf verloren gegangen, da sich dieses politisch nicht durchsetzen konnte (s. Dubs, 1997, s. 106).

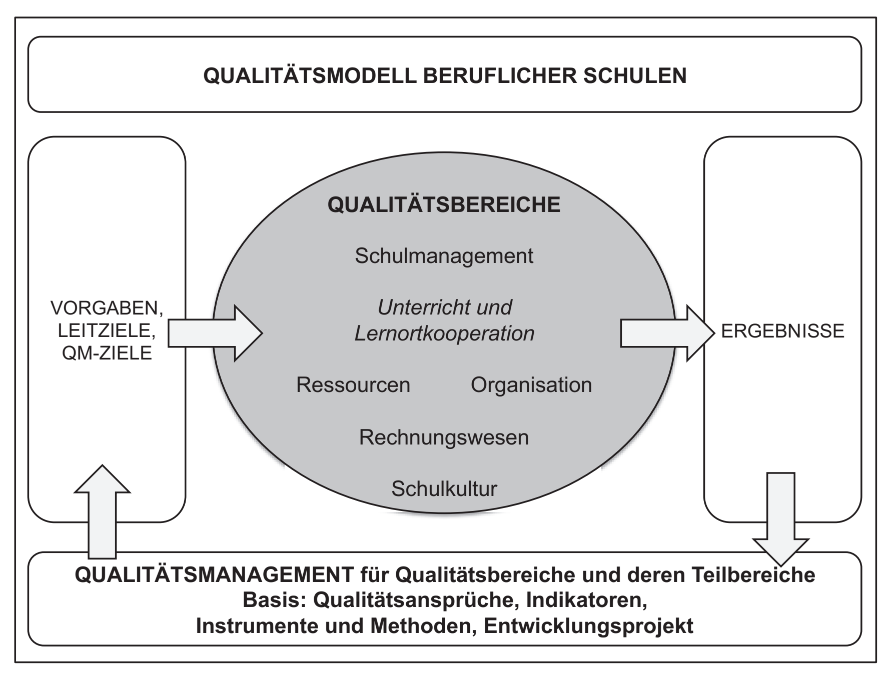


Abbildung 9: Qualitätsmodell beruflicher Schulen nach Wyrwal (2006).
(Quelle: Wyrwal, 2006, S. 251).

Allerdings sei es seiner Meinung nach durchaus möglich weitere sowie alternative *„Qualitätsbereiche"* zu betiteln, was teilweise die Existenz differierender Qualitätsmanagementsysteme rechtfertigt (Wyrwal, 2006, S. 251f.).

Diese neu gewonnen Gestaltungsfreiheit bedingt, neben der internen Perspektive der Qualitätsentwicklung, aber auch ein Mindestmass an externer, kantonaler Krontrolle im Sinne einer Rechenschaftsverpflichtung. Regelmässige Fremdevaluationen bzw. -beurteilungen, auch externe Evaluationen genannt, zur Ermittlung des schulischen *„Outputs"* im Vergleich zu vorher festgelegten Zielvorgaben, die oftmals in Leitbildern verankert sind, komplettieren daher die internen Selbstevaluationen und tragen dafür Sorge, dass die institutionellen Entwicklungen dem intendierten gesellschaftlichen Anliegen entsprechen (Maag-Merki, 2005, S. 4; s. auch Kap. *3.5.1.2 Bestandteile von Qualitätsmanagement).* Zudem vollzieht sich ein übergeordnetes Bildungsmonitoring auf kantonaler und nationaler Ebene anhand der Durchführung regionaler Monitoringstudien, wie beispielsweise Leistungsvergleichsstudien, sowie dem zunehmenden

Trend zur Implementierung von Bildungsstandards und Kerncurricula (Maag-Merki, 2005, S. 4).

Ob jedoch eine erhöhte Teilautonomie wirklich zu qualitativ hochwertigeren und verwaltungsmässig erfolgreicheren Schulen führt, ist bisher unklar. Sicher ist hingegen, dass Attribute „*guter*“ Schule (vgl. Kap. *3.3 Schulentwicklung heute*), wie z.B. ein hohes Schulethos oder eine eigene Schulkultur, gestalterische Freiräume bedingen (Dubs, 1997, S. 106).

3.5.1.1 Intention und Funktion von Qualitätsmanagement

Schulischem Qualitätsmanagement im Kanton Zürich obliegt die Aufgabe, *„die Qualität an […] Berufsfachschulen zu sichern und weiter zu entwickeln“* (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2005, Art. 1; s. auch EDK, 2010, S. 2). Zum einen sollen Arbeitsweisen und -abläufe in die intendierte Richtung optimiert werden (Qualitätsentwicklung) und zum anderen sollen die vorgenommenen Modifikationen gesichert werden (Qualitätssicherung). Qualitätsmanagement befasst sich mit der bewussten Gestaltung dieser beiden Prozesse – dem Management von Qualität (Huber, 2010, S. 183: s. Abb. 10).

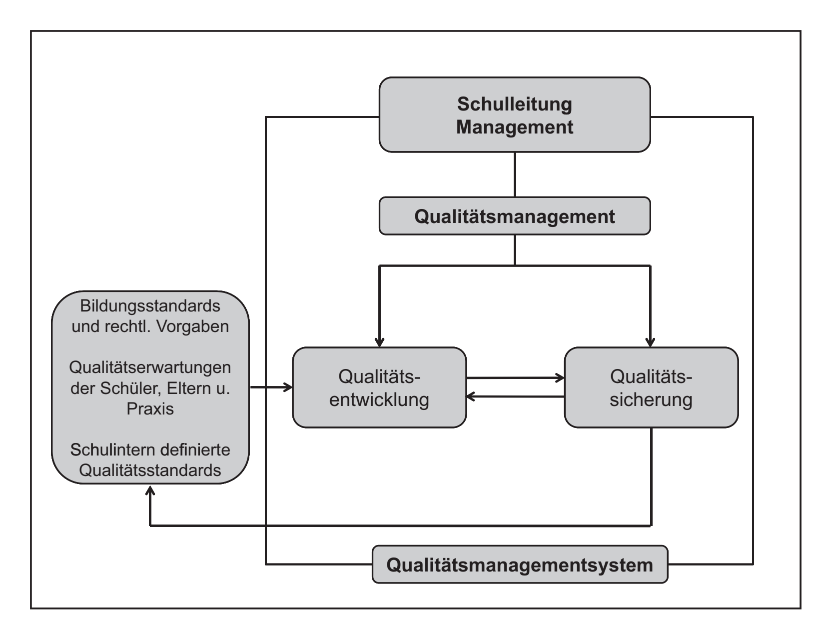


Abbildung 10: Aufgaben eines schulischen QM.

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Neuendorf & Obermaier, 2010, S. 36).

Intention der schulischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung ist gemäss der EDK (2010) die stetige Optimierung der schulischen *„Produkte, Prozesse oder Leistungen"* (S. 2) aller in Kapitel *3.5.1 Qualitätsmanagement als Instrument der Schulentwicklung* eruierten teilautonomen Schulbereiche unter Anpassung an sich wandelnde sozioökonomische Grundvoraussetzungen und gesellschaftliche Anforderungen, wobei dem Unterricht – als Kerngeschäft von Schule – eine Schlüsselfunktion zukommt (Pieneck, 2008, S. 6). Schulisches Qualitätsmanagement sollte daher primär darauf ausgerichtet sein anhand interner und externer Gütekontrollen Informationen zu generieren und auszuwerten, die zu einer kontinuierlichen Erhöhung des Güteniveaus – dem Grad der Lernwirksamkeit des Unterrichts – führen.

Seit dem Schuljahresbeginn 2005/2006 sind alle Berufsfachschulen des Kantons Zürich zur Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems verpflichtet (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2005, Art. 2, Abs. 1). Die schulische Organisation bedingt dementsprechend, als rahmende Komponente ihrer systematischen Qualitätsbemühungen, ein inhaltsneutrales Qualitätsmanagementsystems[94], welches Leerstellen aufweist, die durch spezifische Standards[95] eines Schulbezirkes (Bildungsstandards, Qualitätserwartungen und -standards) vervollständigt werden. Solche Standards bzw. Normen deklarieren im vorliegenden Sachverhalt *„geforderte Eigenschaften von Ressourcen, Produkten und Ergebnissen, von Prozessen und Methoden"* (Ebner, 2006, S. 6).

Im Rahmen des Qualitätsmanagementsystem wird dann individuell Qualität standardgeleitet definiert, gestaltet, verbessert und gesichert (Müller-Neuendorf & Obermaier, 2010, S. 36). Ein Qualitätsmanagementsystem ist somit eine Methode der Schulführung, welcher die Schulleitung und externe Parteien, wie die Schulpflege im Kanton Zürich (s. Kap. *3.5.2 Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung*), zur Steuerung ihrer Entscheidungs- und Handlungsprozesse bedürfen.

3.5.1.2 Bestandteile von Qualitätsmanagement

Nach Vorgabe der Bildungsdirektion des Kanton Zürich ist die Schulleitung jeder kantonalen Schulorganisation selbstständig für die schulin-

94 Auch Qualitätskonzept, -modell etc. genannt.

95 Eine Unterscheidung in Curriculum-, Instruktions-, Organisations- und Evaluationsstandards soll in dieser Arbeit nicht vorgenommen werden (vgl. Ebner, 2006, S. 2f.).

terne Qualitätsentwicklung verantwortlich, was diese auch zur Auswahl bzw. Entwicklung eines eigenen schulspezifischen Qualitätsmanagement-systems autorisiert (Bildungsdirektion des Kanton Zürich, 2005, Art. 2, Abs. 1; s. Kap. *3.4.1.1 Intention und Funktion von Qualitätsmanagement*). Zum schulischen Qualitätsmanagement gehören nach kantonaler Vorschrift zwingend die folgenden Elemente (s. Tab. 12), welche jede Schuleinheit auf lokaler Ebene definieren muss.

Tabelle 12: Elemente eines schulinternen QM Bildungsdirektion Zürich.

Elemente eines schulinternen QM Bildungsdirektion ZH	
Nr.	**Erläuterung**
1.	*„[…] ein Qualitätskonzept, das die Qualitätsansprüche und die Verfahren und Methoden der Qualitätssicherung und -entwicklung sowie das schulinterne Beschwerdeverfahren bei Verstössen gegen die Qualitätsansprüche definiert und konkretisiert […]“*
2.	*„[…] eine durch die Schulleitung eingesetzte Qualitätsentwicklungsleitung für die operative Steuerung der Qualitätssicherung und -entwicklung […]“*
3.	*„Verfahrensregeln für den Einsatz, die Auswertung und die Umsetzung von Individualfeedback und Selbstevaluation […]“*
4.	*„[…] eine Dokumentation des Qualitätsmanagements, die das Qualitätskonzept und das Qualitätsarchiv (Dokumentation bisheriger Evaluation und weiterer Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsentwicklung) umfasst […]“*
5.	*„[…] die Festlegung der Einsichts- und Zugriffsrechte bezüglich des Qualitätsarchivs.“*

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2005, Art. 2).

Besondere Aufmerksamkeit wird von Seiten des Kantons auch der Selbst- und Fremdbeurteilung, der Qualitätsentwicklungsleitung und der Berichterstattung mit jeweils eigenen gesetzlichen Bestimmungen gewidmet, welche nachfolgend kurz erläutert werden.

Selbstbeurteilung

Die Selbstbeurteilung besteht aus den Elementen Individualfeedback (Ebene Lehrperson/Schulleitung), thematischer Selbstevaluation (Ebene

Schule), Systemmonitoring (Ebene Bildungswesen). Innerhalb des Individualfeedbacks erhalten Lehrkräfte und Schulleitungsmitglieder kontinuierlich, d.h. durchschnittlich einmal jährlich, Rückmeldung von Dritten respektive anderen schulischen *„Stakeholdern“* (andere Lehrkräfte, Lernende, Eltern, Schulleitung) (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2005, Art. 3, Abs. 1). Die notwendigen Verfahrensweisen müssen den Lehrpersonen hierzu von der Schulleitung zur Verfügung gestellt werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2005, Art. 3, Abs. 2). Abschliessend muss der Schulleitung über den Vollzug Meldung (Datum, Beteiligte; Feedbackmethode) gemacht werden (ebd., Art. 3, Abs. 3). Die thematische Selbstevaluation (TSE) auf Ebene der Schule, die innerhalb von sechs Jahren zweimalig zwingend erfolgen muss (ebd., Art. 4, Abs. 2), verpflichtet die jeweilige Schulorganisation zur planmässigen Erhebung, Auswertung und Umsetzung einer schulbezogenen Thematik (ebd., Art. 4, Abs. 1). Für das Systemmonitoring, welches das Beobachten und Analysieren des Bildungswesens und seiner Qualität samt Berichterstattung hierüber umfasst (ebd., Art. 5, Abs. 1), ist die Abteilung Bildungsplanung im Generalsekretariat der Bildungsdirektion verantwortlich (ebd., Art. 5, Abs. 2).

Fremdbeurteilung

Die Fremdbeurteilung vollzieht sich ebenfalls auf den Stufen Lehrperson, Schule und Bildungswesen. Auf der Ebene der Lehrperson erfolgt dies im Rahmen einer Mitarbeiterbeurteilung (ebd., Art. 6), welche systematisch jede zwei Jahre durchgeführt wird. Mit der Fremdbeurteilung auf Schulebene wird jede sechs Jahre eine externe Fachstelle für Bildungsevaluation, z.B. das *Institut für externe Schulevaluation (IFES)*[96], durch die Abteilung Bildungsplanung des Generalsekretariates der Bildungsdirektion Zürich beauftragt (s. ebd., Art. 7, Abs. 2). Diese externe Beurteilungsform impliziert eine Metaevaluation des jeweiligen schulischen Qualitätsmanagements inklusiver aller teilautonomen Qualitätsbereiche. Auf Wunsch der Schule besteht, im Einvernehmen mit dem mba, die ergänzende Möglichkeit der Beurteilung eines schul- und unterrichtsbezogenen Fokusthemas (ebd., Art. 7, Abs. 1, Abs. 3). Die schulübergreifende Fremdbeurteilung, die von Seiten der Abteilung Bildungsplanung extern in Auftrag gegeben wird (ebd., Art. 8, Abs. 2), beinhaltet Erhebungen zur Zufriedenheit Ehemaliger,

96 S. *<http://www.ifes.ch>,* Stand 14. April 2014.

zu Fachleistungen und fächerübergreifende Kompetenzen der Lernenden sowie eine Untersuchung zukünftiger Ansprüche des Bildungswesens auf Sekundarstufe II (ebd., Art. 8, Abs. 1).

Qualitätsentwicklungsleitung[97]

Die QEL (vgl. Kap. *3.5.1.1 Organisationsentwicklung),* die mehrheitlich aus zwei bis fünf Lehrpersonen sowie Mitgliedern der Schulleitung besteht (ebd., Art. 9), übernimmt dabei im Auftrag der Schulleitung die eigentliche Steuerung in Form von Planung und Koordination der Qualitätsentwicklung samt deren Berichterstattung (ebd., Art. 10, Abs. 1). Laut Art. 10 S. 2 der *Vorgaben der Bildungsdirektion zur Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Sekundarstufe II* ist die QEL auch für die schulinterne Weiterbildung (s. Kap. *1.4 Begriffliche Abgrenzungen und Definitionen*) im Bereich Qualitätsmanagement zuständig und zur Teilnahme des mba organisiertem Erfahrungsaustausch mit anderen Berufsfachschulen des Kantons verpflichtet.

Berichterstattung

Die schulische Berichterstattung über die Qualitätsentwicklung beinhaltet laut Art. 11, Abs. 2 der Bildungsdirektion (2005) eine jährliche Standortbestimmung (Überblick der Aktivitäten zur Qualitätssicherung und -entwicklung) sowie ggf. einen Bericht zur thematischen Selbstevaluation (Anlass, Methodik, Zusammenfassung der Ergebnisse, Folgerungen), welche der Schul- und Aufsichtskommission des mba zugehen muss (ebd., Art. 11, Abs. 1). Darüber hinaus Bedarf der Bericht zur thematischen Selbstevaluation der Genehmigung der Schulkommission (ebd., Art. 11, Abs. 3). Die schriftliche Dokumentation der externen Fachstelle für Schulevaluation muss an die Schulleitung, die Schulkommission, das mba und die Abteilung Bildungsplanung versandt werden (ebd., Art. 12, Abs. 1).

97 In der schulischen Praxis wird die QEL häufig auch als Qualitätsteam (Q-Team) oder Schulentwicklungsgruppe (SEG) bezeichnet.

3.5.2 Das Schulprogramm[98] als Instrument der Schulentwicklung

„Das Schulprogramm ist ein Instrument für die zielgerichtete und nachhaltige Entwicklung der Schule“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2013, o.S.). Für die Berufsfachschulen ergibt sich die Verpflichtung zur Erstellung eines Schulprogramms aus den schulbezogenen Wirkungs- und Leistungszielen der schuleigenen Leistungsaufträge in Verbindung mit Art. 20 MBVVO. (EG BBG v. 2008, Art. 12, Abs. 4d; Abs. 4f). Die genauen Vorgaben hierzu sind im Bereich der Berufsfachschulen aber deutlich unpräziser formuliert (s. *1.1 Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?*), weshalb im Folgenden auf das neue Volksschulgesetz Bezug genommen wird, da sich die Regelungen hinsichtlich der Entwicklung und Implementierung eines solchen an den Berufsfachschulen nicht von denen der Volksschule unterscheiden.

Das Schulprogramm definiert neben dem pädagogischen Grundgedanken, Entwicklungsperspektiven, Zielintentionen und Dekreten der Schulkonferenz[99] im Hinblick auf die lokalen Gegebenheiten des jeweiligen schulischen Standorts auch entsprechende Massnahmen zur Implementierung der fixierten Zielsetzungen (Art. 43, Abs. 4 VSG). Per neuem Volksschulgesetz[100] (VSG) von 2005 ist die Schulkonferenz einer jeden Volksschulorganisation im Kanton Zürich, die aus allen an einer Schule unterrichtenden Lehrpersonen mit einem Mindestpensum von mehr als 10 Wochenlektionen

98 Holtappels (2004) differenziert zwischen den Begriffen Schulprofil, -konzept und -programm, welche alle schriftlich ausformulierte Ansätze zur Weiterentwicklung der Einzelschule beschreiben (S. 14f.; s. hierzu auch Philipp & Rolff (1998, S. 10ff.). Das Schulprofil bringt dabei interne und externe Voraussetzungen einer Schulorganisation, also Kompetenzen und pädagogische Gesinnung der Lehrkräfte, aber auch die räumlich-finanzielle Situation zum Ausdruck. Dagegen veranschaulicht das Schulkonzept als *„Gesicht“* einer Schule die Bestandteile der jeweiligen Schulkultur, in dem es den Fokus der pädagogischen Arbeit und an der Schule gelebte Traditionen beschreibt (S. 14). Im Gegensatz zum Schulprogramm enthält es keine Entwicklungsperspektiven des jeweiligen Schulstandortes (S. 16).

99 Die Schulkonferenz diskutiert u.a. pädagogisch und unterrichtsrelevante Fragen, gestaltet das Schulgeschehen aktiv mit und setzt sich mit schulischen Alltagsproblemen auseinander (s. Art. 45, Abs. 3 VSG; Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008, S. 49).

100 Das vorherige VSG stammte noch aus dem Jahr 1832. Ein Kernelement des neuen VSG ist u.a. eine klare Aufgaben- und Kompetenzverteilung, wodurch die Schulen im Rahmen ihrer neuen Gestaltungsfreiheit zu *„geleiteten Schulen“* werden sollen. Hierbei wird die Aufgabe zur Erarbeitung eine Schulprogramms klar der Schulkonferenz zugewiesen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, o.J., S. 8).

besteht (s. Art. 45, Abs. 1, S. 1 VSG; Art. 8, Abs. 1 LPVO), dazu verpflichtet, dieser Aufforderung durch den Gesetzgeber Folge zu leisten und eigenständig unter Führung der Schulleitung einen Schulprogrammentwurf auszuarbeiten (Art. 43, Abs. 4 VSG; Art. 45, Abs. 2 VSG).

Der Schulpflege[101], als strategisches Führungsorgan, aller Schulen im Kanton Zürich, fällt hierbei die Funktion zu, bei Bedarf inhaltliche und formale Rahmenbedingungen für Schulprogramme vorzugeben (Art. 42, Abs. 2 VSV), die den Schulen als Orientierungshilfe bzw. Richtlinie im konkreten Entwicklungs- und Ausformulierungsprozess dienen. Darüber hinaus konkretisiert die Schulpflege auch den mittelfristigen Planungshorizont von Schulprogrammen von i.d.R. drei bis fünf Jahren (Art. 42, Abs. 2 VSV), wobei die schulische Praxis zeigt, dass eine Aktualisierung von Schulprogrammen nicht immer entsprechend vorgenommen wird.[102] Allgemeine Verbindlichkeit für alle Lehrkräfte einer Schule erhält der jeweilige Schulprogrammentwurf letztendlich durch die abschliessende Genehmigung und die hiernach folgende Veröffentlichung durch die Schulpflege (Art. 42, Abs. 3 VSG; vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008, S. 43). Im Folgenden obliegt es den einzelnen Schuleinheiten ihr Schulprogramm im Rahmen ihrer pädagogisch-didaktischen Jahresplanung zielorientiert vor Ort umsetzen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, o.J., S. 8).

3.5.2.1 Intention und Funktion von Schulprogrammen

Schulprogramme implizieren gemäss Holtappels (2011) eine *„nicht unproblematische Doppelfunktion“* (S. 134): So dienen sie einerseits als Entwicklungsinstrument zur Konkretisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Einzelschule (s. Art. 42, Abs. 1 VSV) und andererseits als Steuerungsinstrument der Systemebene, also beispielsweise der Schulaufsicht und der kantonalen Bildungsverwaltung. Primär werden Schulprogramme aber, als internes Arbeitspapier der einzelnen Schuleinheit, zur systematischen Qualitätsentwicklung der pädagogischen und schulischen Arbeit herangezogen (Holtappels, 2011, S. 134; Hofer, 2011, S. 44). Um als Entwicklungsinstrument permanent tauglich zu bleiben, müssen diese als *„work in progress“*

---

101 Vgl. Art. 42, Abs. 1 VSG: *„Die Schulpflege leitet und beaufsichtigt die Schulen. Sie vollzieht die kantonalen Erlasse und Beschlüsse, soweit auf Grund der Gesetzgebung oder des Organisationsstatutes nicht ein anderes Organ dafür zuständig ist. Sie vertritt die Schulen gegen aussen.“*

102 *Anmerkung SF: Diese Erkenntnis gewann die Autorin dieser Arbeit durch mehrere Gespräche mit Schulentwicklungsexperten im Kanton Zürich.*

kontinuierlich aktualisiert werden (Capaul & Seitz, 2011, S. 148f.). Ferner sind sie Demonstrationsmittel des pädagogischen Selbstverständnisses einer Schulgemeinde, implizieren Leitsätze für schulische Qualität und vermitteln infolge dessen immer eine Entwicklungsperspektive bzw. Vision (s. Kempfert & Rolff, 2005, s. 177). Gleichzeitig determinieren sie aber auch im Rahmen ihrer Steuerungsfunktion Bewertungskriterien anhand derer die Schulqualität[103] und das damit verbundene Entwicklungsengagement einer Schule anhand von internen und externen Schulevaluationen[104] (s. Kap. *3.5.1.2 Bestandteile eines schulischen Qualitätsmanagements*) transparent, messbar und somit auch einschätzbar wird. Laut Holtappels (2011) erlangt die Steuerungsfunktion zu Lasten der Instrumentenwirkung der inneren Schulentwicklung (vgl. Kap. *3.2 Voraussetzungen einer schulentwicklungstheoretischen Fundierung*) jedoch eine Vormachtstellung, wenn die Schulprogrammpflicht mit interner und externer Schulevaluation verknüpft wird, wie dies auch im Kanton Zürich der Fall ist (S. 134; vgl. Kap. *3.5.2 Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung*).

Neben der Vermittlung schulprogrammatischer Regularien für die beiden oben eruierten Funktionen, gelten Schulprogramme aber auch als bedeutende Mittel der schulrelevanten internen und externen strategischen Kommunikation. Sie fungieren als *„Schnittstelle zwischen den unterschiedlichen Erwartungen, Interessen und Möglichkeiten, die sich aus der Vielzahl von Anspruchsgruppen"* ergeben (Schratz, 2009, S. 56). Extern sollen sie die Verwendung öffentlicher Ressourcen rechtfertigen und die gesellschaftliche Anerkennung des Lehrberufs steigern, wogegen sie intern u.a. ein Hilfsmittel zur Bewahrung der beruflichen Professionalität und des Selbstwertgefühls der Lehrpersonen darstellen und den Lehrpersonen helfen, sich beruflichen Herausforderungen proaktiv zu stellen (Posch, 2002, S. 26). Diese funktionalen internen und externen Perspektiven in Bezug auf Schulprogramme werden vom Kanton ZH auch wie folgt zusammengefasst (s. Tab. 13):

103 Kempfert und Rolff (2005) weisen im Rahmen dieser Diskussion darauf hin, dass es in einer pluralistischen und dynamischen Gesellschaft, wie sie heute existiert, kein objektives Verständnis von Qualität geben kann, weshalb jede Schulgemeine dieses für sich selbst definieren muss (S. 177).

104 Innerhalb solcher schulischen Evaluationen sind allerdings Fokussierungen auf ein oder zwei Leitsätze sowie weitere Komprimierungen innerhalb der einzelnen Leitsätze erforderlich (Kempfert & Rolff, 2005, S. 177).

Tabelle 13: Funktionen des Schulprogramms im Kanton Zürich.

Nach innen:	**Nach aussen:**
Das Schulprogramm…	
• ermöglicht die Auseinandersetzung über die gemeinsame Ausrichtung und die Entwicklungsziele der Schule	• vermittelt der Öffentlichkeit ein Bild über die gemeinsamen Ziele der Schule
• dient allen Beteiligten als verbindlicher Handlungsrahmen und Orientierungsgrundlage, vermittelt Sicherheit und erleichtert die Zusammenarbeit	• dient als Grundlage für die externe Schulevaluation
• bildet die Grundlage für die interne Evaluation (Selbstevaluation)	• dient der Rechenschaftslegung gegenüber Öffentlichkeit und Behörde

(Quelle: Hofer C., 2011, S. 44).

Ausserdem sollen durch gemeinschaftliche, kollegiale Partizipationsmöglichkeiten in Auseinandersetzungs-, Planungs- und Arbeitsprozessen binnenschulische, schulentwicklungsrelevante Aktivitäten forciert werden. Auf diese Weise erlangen *„Produkt und Prozess […] gleichermassen Bedeutung“* und die Einzelschule wird zu einem *„Ort von Entwicklungs- und Veränderungsarbeit“* (Hofer, 2011, S. 45).

3.5.2.2 Bestandteile von Schulprogrammen

Strukturierte und perspektivische Veränderungsprozesse, wie sie von Schulprogrammen evoziert werden sollen, ereignen sich sukzessiv, weshalb Schulprogramme keinesfalls bereits alle schulrelevanten Entwicklungspotenziale und pädagogische Grundvorstellungen zugleich beinhalten. So konstatiert auch Holtappels (2011), dass das Schulprogramm *„kein Papier“* sei, *„das schon alle guten Ansätze als verwirklicht oder alle Probleme als gelöst darstellen soll“* (Holtappels, 2011, S. 137). Vielmehr vermitteln Schulprogramme aufgrund der ihnen im Vorfeld zugesprochenen Entwicklungsfunktion samt -perspektive (s. Kap. *3.5.1.1 Intentionen und Funktionen von Schulprogrammen*), zukunftsorientierte Zielsetzungen der Gesamtinstitution Schule, nicht einer kleinen Idealistenfraktion oder *„pressure group“* (Schratz, 2009, S. 570).

Eine besonders tiefgehende Strukturierung der verschiedenen Komponenten von Schulprogrammen nimmt Schratz (2009) vor, in dem er Schulprogrammen mehre Ebnen mit unterschiedlichen Funktionen zuweist, welche auch in der unteren Abbildung (Abb. 8) dargestellt sind

(S. 570f.). Die konträren Richtungspfeile illustrieren dabei, dass diese keiner stringenten Reihenfolge unterliegen, aber in Relation zueinander stehen. Die Verortung der schulbezogenen Entwicklungsziele samt Vision und Leitbild erfolgt auf den normativen Ebenen von Schulprogrammen (ebd., S. 570f.). An der Vision soll hierbei jegliches Denken und Handeln ausgerichtet werden, weshalb Schratz (2009) diese auch mit einem *„Leitstern"* vergleicht (ebd., S. 571). Das Leitbild enthält in *„einprägsamen Zielformulierungen"* die gemeinsame Philosophie respektive das wünschenswerte und im schulischen Alltag überprüfbare Ziel, wogegen die Entwicklungsziele die schriftliche Konkretisierung des Leitbildes abbilden (ebd., S. 571). Damit einher gehen auf den operativ-strategischen Ebenen die festgelegten Konzepte und Strategien, in welchen die formulierten Entwicklungsziele in das alltäglichen Schulleben transferiert werden sollen, die Organisationspläne, welche Planung über die kurz-, mittel- und langfristigen Vorgehensweisen beinhalten, sowie deren konkrete Umsetzung, welche die Zielerreichung in Etappen – in Form von Meilensteinen – beinhaltet und später auf Effektivität kontrolliert (ebd., S. 571).

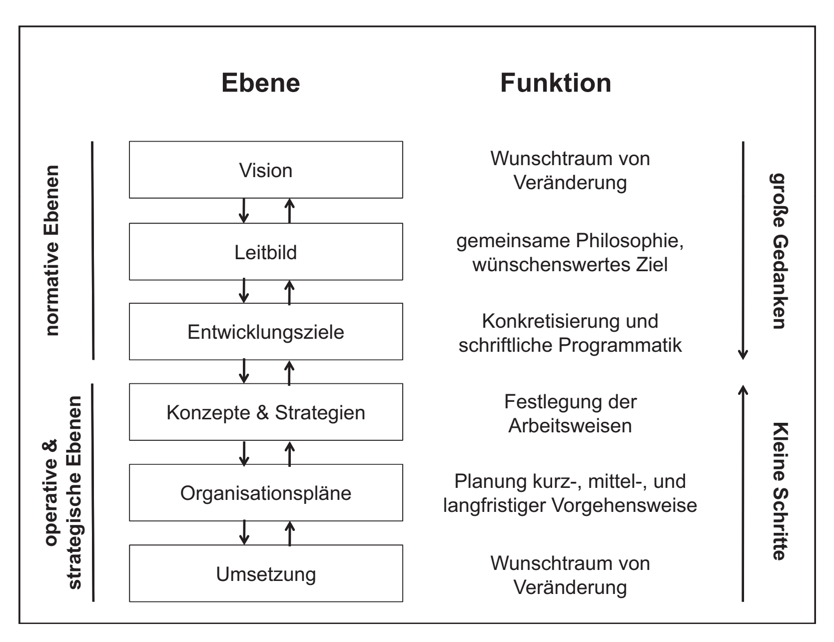


Abbildung 11: Bestandteile eines Schulprogramms.

(Quelle: Schratz, 2009, S. 570).

Ähnlich ausführlich wie Schratz (2009), jedoch ohne eine Strukturierung in unterschiedliche normative und operativ-strategische Ebenen, eruiert auch Holtappels (2011) mannigfaltige konsekutive Komponenten von Schulprogrammen (S. 137f.).[105] Im Gegensatz zu den Schulprogrammelementen von Schratz (2009), dessen elementare Beschreibungen tiefgehender angelegt sind, setzen die Überlegungen von Holtappels (2011) bereits im Vorfeld zu den Ausformulierungen von Vision, Leitbild und Entwicklungszielen an und verfolgen auch im Anschluss an die entsprechende Umsetzungsplanung die Verfassung einer konkreten inhaltlich-methodischen Weiterbildungsplanung.

Folglich plädiert Holtappels (2011) zuerst für eine generelle Bestandsaufnahme des Status Quo, in welcher die Schule ihre pädagogischen Lern- und Erziehungsarrangements sowie ihre curriculare Schwerpunktsetzung im Sinne eines Schulcurriculums, auch in Bezug auf Schulorganisation und -management, darlegt (S. 137). Solche Ausführungen auf der organisatorischen Ebene implizieren u.a. auch Einblicke in die schulische Steuerung, interne und externe Unterstützungsleistungen, die Ressourcenallokation und Personalorganisation (ebd., S. 137f.). Auch die darauf folgende Umfeldanalyse, die neben der Ressourcenverwendung, Bedürfnisse, Voraussetzungen und Problematiken des schulischen Umfelds veranschaulicht, wobei auch die soziokulturellen Verhältnisse und die gesellschaftliche Struktur Berücksichtigung finden (ebd., S. 138). Die dritte und vierte Komponente bilden nun das schulische Leitbild inklusive Zielformulierungen und ein Entwicklungsplan samt einem Arbeitsprogramm mit reellen Konzepten und Massnahmen (ebd., S. 138). Das letzte Element stellt ein Evaluations- und inhaltlich-methodischer Fortbildungsplan *[Anmerkung SF: gemeint ist im Sinne dieser Arbeit ein Weiterbildungsplan]* dar, anhand welchem detailliert die jeweiligen Evaluationsbereiche, -zielsetzungen, -formen, Beteiligte sowie Qualitätsindikatoren und -kriterien nachvollzogen werden können (ebd., S. 138). Zusammen mit den Ergebnissen vorheriger (Selbst-) Evaluationen kann daraus dann ein nachfrageorientierter Weiterbildungsplan ausformuliert werden.

105 Komprimierter beschreibt dagegen Posch (2002) die Bestandteile von Schulprogrammen, wonach diese lediglich eine Einleitung, das Leitbild der schulischen Institution (s.o.) sowie – als zentrale Komponente – einen Entwicklungsplan, bestehend aus Rückblick, Vorausblick und Aktionsplan, involvieren (S. 27ff.).

Teil B – Aufbau Empirie

4 Untersuchungsdesign und -Methodik

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die theoretische Seite der Bereiche Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung unter Bezugnahme auf den Status Quo im Kanton Zürich (s. Kapitel *1. EINLEITUNG; 3. THEORIE, BEREICHE UND INSTRUMENTE DER SCHULENTWICKLUNG* sowie die aktuelle Studien-/Publikationslage (vgl. Kap. *2. AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND – LEHRERWEITERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG IN DER SCHWEIZ)* hinreichend elaboriert wurde, soll dieses Kapitel über das Untersuchungsdesign und die -methodik zum empirischen Abschnitt, Teil B, dieser Arbeit überleiten.

Um die grundlegenden Entscheidungsprozesse in Bezug auf das Untersuchungsdesign und die -methodik, welche Forschungsverlauf und -ergebnisse entscheidend beeinflussen (s. auch Kap. *6.2 Kritische Würdigung der Untersuchung*), möglichst anschaulich und nachvollziehbar für den Leser zu gestalten, sollen in diesem Kapitel die methodischen Grundüberlegungen sowie die gewählte Verfahrensweise offengelegt werden. Dazu wird im Kapitel *4.1 Anlage der Untersuchung*, bevor die grundlegenden forschungsmethodischen Entscheidungen erläutert werden, eine kurze Einleitung zur Triangulation von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden gegeben, nach welchem die Auswahl der Untersuchungsregion, der -einheit und des -objektes dokumentiert und begründet werden.

Das darauf folgende Kapitel 4.2 befasst sich anschliessend mit der Vorstellung der in dieser Arbeit angewendeten Erhebungsinstrumente, Fragebogen-Methode und leitfadengestütztes Experteninterview, sowie mit Überlegungen, die zur Konstruktion derselbigen geführt haben. In Kapitel 4.3 wird dann der Erhebungsverlauf dieser Untersuchung chronologisch anhand der Phasen Organisation (Kap. *4.3.1*), Pretest (Kap. *4.3.2*) und Hauptuntersuchung (Kap. *4.3.3*), nachgezeichnet. Kapitel *4.4* beschreibt das Zustandekommen der Stichprobe, die Stichprobe der quantitativen und qualitativen Erhebung und die einzelnen Schuleinheiten, an denen diese Stichprobe erhoben wurde, in Bezug auf Region, Träger, Anzahl Lehrkräfte samt einigen Angaben zur Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung.

Zusammengefasst wird diese Vorgehensweise nachfolgend in Abbildung 12.

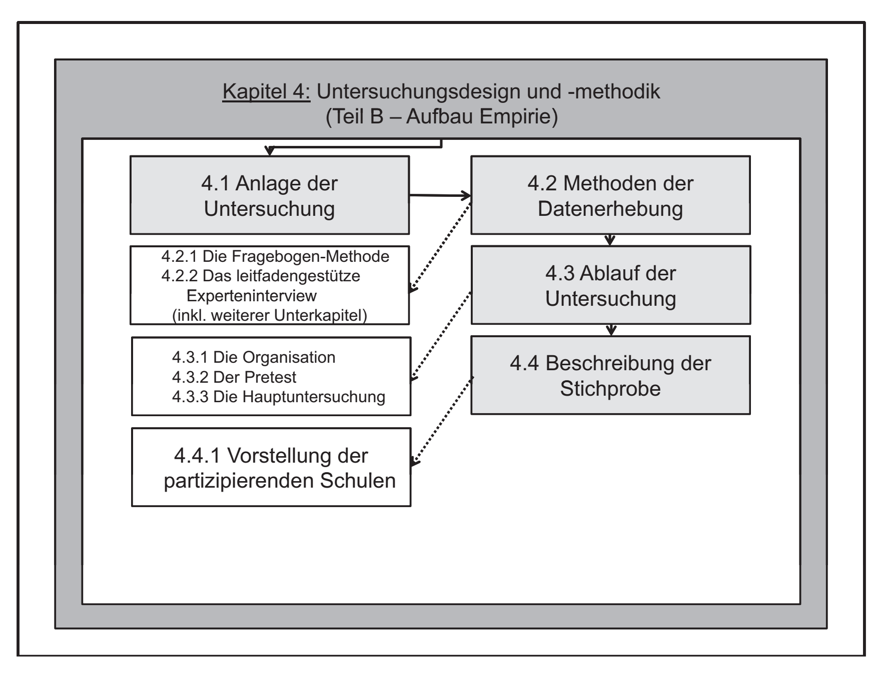


Abbildung 12: Übersicht Kapitel 4.

(Quelle: Eigene Darstellung).

4.1 Anlage der Untersuchung

In Anlehnung an die in den vorherigen Kapiteln vorgestellten theoretischen Vorüberlegungen wurde für das Forschungsdesign dieser Arbeit ein *„Mixed-Method-Design"*[106] in Form einer Methodentriangulation oder -mix, bestehend aus quantitativer und qualitativer Befragung anhand einer standardisierten Fragebogenbefragung (s. Kap. *4.2.1 Die Fragebogen-Methode)* sowie leitfadengestützter Experteninterviews (s. Kap. 4.2.2 *Das*

106 Für weitere Arten von *„Mixed-Method-Designs"* s. Foscht, Angerer und Swoboda, S. 247ff.

leitfadengestützte Experteninterview), ausgewählt, um die in *Kapitel 2.6 Zielsetzung der Arbeit* vorgestellte, übergeordnete Forschungsfragestellung *„inwiefern trägt die schulinterne Lehrerweiterbildung dazu bei, die Ziele der Schulentwicklung (besser) zu erreichen?"* zu beantworten. Hierfür wurde diese in insgesamt 15 Hypothesen *(H_{1a} bis H_{12b})* konkretisiert, welche den vier Untersuchungsbereichen *Wissen/Allgemeines (I.), Ziel-/Konzeptentwicklung (II.), Abstimmung (III.)* und *Nachhaltigkeit (IV.)* zugewiesen wurden (s. Kap. *2.6.1 Hypothesen).*

Dem Abschnitt *Wissen/Allgemeines (I.)* wurden die ersten vier Hypothesen (H_{1a}, H_{1b}, H_{2a} und H_{2b})*, dem Untersuchungsbereich Ziel-/Konzeptentwicklung (II.)* die darauf folgenden vier Hypothesen *(H_3, H_{4a}, H_{4b}* und *H_5),* dem Bereich *Abstimmung (III.)* zwei Hypothesen (H_6, *H7)* und *Nachhaltigkeit (IV.) fünf Hypothesen (H_8, H_9, H_{10}, H_{11a}* und *H_{11b})* zugeordnet. Eine Übersicht über diese bietet nachstehend Abbildung 13:

I. Wissen/Allgemeines	
H_{1a}: Vollzeitlehrkräfte verfügen über mehr Wissen im Bereich schulinterne Lehrerweiterbildung als Teilzeitlehrkräfte.	H_{1b}: Vollzeitlehrkräfte verfügen über mehr Wissen im Bereich Schulentwicklung als Teilzeitlehrkräfte.
H_{2a}: Die Ziele/das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung sind den Lehrpersonen unzureichend bekannt (Testwert<5).	H_{2b}: Die Ziele/das Konzept von Schulentwicklung sind den Lehrpersonen unzureichend bekannt (Testwert<5).
II. Ziel-/Konzeptentwicklung	
H_3: Die Funktionsstelle hat einen Einfluss darauf, inwieweit Lehrpersonen in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess einbezogen sind.	
H_{4a}: Lehrpersonen mit Funktionsstelle verfügen über mehr Wissen über die Ziele/das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.	H_{4b}: Lehrpersonen mit Funktionsstelle verfügen über mehr Wissen über die Ziele/das Konzept der Schulentwicklung als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.
H_5: Lehrpersonen mit Funktionsstelle möchten mehr in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess einbezogen werden als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.	
III. Abstimmung	
H_6: Die Ziele/Konzepte von schulinterner Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung sind aufeinander abgestimmt (Testwert>5).	
H_7: Schulinterne Lehrerweiterbildung ist ein geeignetes Mittel, um die Ziele von Schulentwicklung zu erreichen (Testwert>5).	
IV. Nachhaltigkeit	
H_8: Der Zielerreichungsgrad von Schulentwicklung ist den Lehrpersonen unzureichend bekannt (Testwert<5).	
H_9: Lehrpersonen mit Funktionsstelle informieren sich mehr über Schulentwicklung als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.	
H_{10}: Lehrpersonen mit Funktionsstelle halten eine regelmässige Information über den Stand der Zielerreichung der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes für wichtiger als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.	
H_{11a}: Schulinterne Lehrerweiterbildung beeinflusst die berufliche Situation der Lehrpersonen positiv (Testwert>5).	H_{11b}: Schulentwicklung beeinflusst die berufliche Situation der Lehrpersonen positiv (Testwert>5).

Abbildung 13: Übersicht Hypothesen.

(Quelle: Eigene Darstellung).

Methodentriangulation

Triangulation bezeichnet im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung nach Flick (2008) *„die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven [Anmerkung SF: I.d.R. zumeist zwei (s. Flick, 2011, S. 323).] auf einen untersuchten Gegenstand […]"* (S. 12f.). Eine solche multiperspektivische Annäherung an ein Forschungsthema, welche einen Erkenntniszuwachses auf verschiedenen Ebenen generiert, wird in der Literatur auch als *„Theorien-Triangulation"* (Denzin, 1989, S. 240f.) oder *„Triangulation der Perspektiven"* (Flick, 1999, S. 38ff.) tituliert. Die Triangulation dient hier weniger der Validierung, sondern eher der systematischen Komplettierung von Forschungsresultaten und Verfahrensweisen als Strategie zur Wissenserweiterung, welche *„die Breite, Tiefe und Konsequenz im methodischen Vorgehen erhöht"* (Flick, 1996, S. 251).

Mit Triangulation kann neben der Verknüpfung unterschiedlicher Perspektiven aber auch, wie in dieser Arbeit, der Einsatz verschiedenartiger Methoden gemeint sein (vgl. Garz & Kramer, 1991, S. 18f.). Essenziell ist dabei die konsequente Ausrichtung aller gebrauchten methodischen Zugänge auf denselben inhaltlichen Forschungsgegenstand oder, allgemeiner, die jeweiligen Forschungsfragestellungen. Beim Einsatz mehrer Datenerhebungsmethoden, *„between-method-Triangulation"*[107] genannt (s. Denzin, 1989, S. 244), postuliert Flick (2008) die gleichberechtigte Co-Existenz aller eingesetzten Erhebungs- und Analyseformen (S. 12). Qualitative Methoden sollten demnach nicht allein als *„Hypothesenlieferant"* exploitiert werden, sondern eigenständige, gleichwertig verwertbare Forschungsergebnisse generieren. Intention der Triangulation ist es daher, die Validität der Untersuchungsergebnisse zu erhöhen und somit einen *„prinzipiellen Erkenntnisgewinn"* auf mehreren Ebenen zu ermöglichen, indem bestehende Mängel einer Analysemethode durch den erweiterten Informationsgewinn einer anderen Erhebungsweise ausgeglichen werden (Flick, 2008, S. 12; s. auch Pickel, 2009, S. 518).

107 Gegenteilig wäre nach Denzin (1989) die *„within-method-Triangulation",* in welcher lediglich eine Erhebungsmethode (z.B. ein Fragebogen mit unterschiedlicher Skalierung) verwendet werden würde (S. 243f.). Beim Einsatz dieser Triangulation könnte die Reliabilität des benutzen Forschungsinstruments gesteigert werden.

Quantitative Befragung

Die Methode der quantitativen Befragung wurde vor allem aus forschungsökonomischen Gründen gewählt, weil demnach eine möglichst grosse Stichprobe von Zürcher Berufsfachschullehrpersonen erfasst werden sollte, die es aufgrund einer hinreichenden Teststärke ermöglicht, verallgemeinerbare Aussagen über die Grundgesamtheit (N) zu tätigen (s. Riesenhuber, 2007, S. 7). Die getätigten Aussagen unterschiedlicher Personen können auf diese Weise schnell miteinander verglichen werden. Vorteilhaft an dieser Methodenauswahl ist auch, dass der zu untersuchende Sachverhalt relativ umfassend, d.h. anhand mehrerer Variablen (s. Fragebogen im Anhang dieser Arbeit) gleichzeitig, erforscht werden kann (vgl. Fantapié Altobelli, 2011, S. 23). Die Entscheidung für ein Querschnittsdesign[108], welches zeitpunktbezogen (t=1), im Sinne einer Momentaufnahme, Auskunft über die Verbindung von schulinterner Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung an Zürcher Berufsfachschulen gibt, ergibt sich aus der Zielsetzung dieser Arbeit (s. Kap. *2.6 Zielsetzung der Arbeit)* und den ökonomischen Restriktionen in Bezug auf zeitliche und finanzielle Mittel, welchen diese Arbeit unterliegt.

Qualitative Befragung

Die Methode der qualitativen Befragung in Form eines Experteninterviews, als Unterform des Leitfadeninterviews mit offenen Fragen, wurde ausgesucht, um tiefergehende Erkenntnisse von der (erweiterten) Schulleitung[109] oder schulleitungsnahen Personen im Rahmen ihrer Funktionen als Experten für Schulentwicklung und schulinterne Lehrerweiterbildung bezüglich der unten abgebildeten Forschungsfragen zu gewinnen. Informelle Gespräche mit Experten für (schulinterne) Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung u.a. aus dem Kanton Zürich, die über langjährige Praxis- und Forschungserfahrung auf beiden Gebieten verfügen, bestätigten die Annahme, dass die einzelnen Lehrkräfte *[Anmerkung SF: Gemeint sind hier Lehrkräfte, die nicht der (erweiterten) Schulleitung angehören.]* über diese Art von Faktenwissen[110] (vgl. Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess etc.) in den

---

108 Zum Querschnittsdesign siehe auch Raithel, 2006, S. 48; Reinecke, 2005, S. 19.

109 *Anmerkung SF: Zur erweitern Schulleitung gehören neben dem Schulleiter samt Stellvertreter auch noch die jeweiligen Abteilungsleiter sowie der Konventspräsident.*

110 Zur Definition von Faktenwissen bzw. deklarativem Wissen siehe Mandel et al., 1993, S. 146.

Handlungsfeldern Schulentwicklung und schulinterne Lehrerweiterbildung i.d.R. nicht verfügen (s. Kap. *4.3.1 Die Organisation),* weshalb das Aufzeigen unterschiedlicher Perspektiven innerhalb dieser Thematiken lohnenswert erscheint. Das Expertentum der ausgewählten Personen bezieht sich explizit nur auf diese beiden schulinternen Wissensgebiete und nicht auf Expertise im Sinne der Experten-Novizen-Forschung[111] zum Lehrberuf.

Untersuchungsregion

Wie bereits in Kapitel *2.5 Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderate* erörtert, erscheint angesichts der Unterschiedlichkeit der Schweizer Schullandschaften eine regionale Konzentration dieser Untersuchung ratsam zu sein. Als Analyseregion wurde bewusst der Kanton Zürich ausgesucht, da zum einen der Lehrstuhl für Berufsbildung an der Universität Zürich verortet ist und zum anderen die Autorin dieser Arbeit als Berufsfachschullehrperson hier tätig ist und somit über profunde Kenntnisse der schulischen Situation verfügt, was die *„Glaubwürdigkeit und Kompetenz des Evaluators"* erhöht und dementsprechend zur *„Nützlichkeit"* dieser Untersuchung beiträgt (s. Kontokollias, Reinke, Wierwille & von Saldern, 2010, S. 65). Aus ökonomischen Gründen wurden ebenfalls nur Schulen des Kantons Zürich in diese Arbeit mit einbezogen, da andere Schweizer Kantone zudem über abweichende gesetzliche Regelungen und Erlässe, z.B. unterschiedliche Einführungsgesetze des Berufsbildungsgesetzes (EG BBG) sowie speziell auf Lehrer zugeschnittene Personalgesetze (vgl. LPG des Kantons Zürich), verfügen, welche infolge andersartiger Voraussetzungen die Untersuchungsgegenstände schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung massgeblich beeinflussen, deren zusätzliche Analyse und Darstellung aber sicherlich über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen würde.

Untersuchungseinheit

Die Fokussierung auf die Berufsfachschule als Untersuchungseinheit erschien sinnvoll, da diese Ausbildungsinstitution, angesichts ihrer Nähe zur Wirtschaft, besonders unter Druck steht, (schulische) Innovation schnellstmöglich effizient implementieren zu müssen (s. Kap. *1.1 Problemstellung –*

111 S. hierzu Krauss, 2011, S. 178ff.

Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?). Der Stellenwert des schulischen Qualitätsmanagements ist dementsprechend hoch. Zudem ist das Qualitätsmanagement in den Berufsfachschulen des Kantons Zürich bereits seit dem Schuljahr 2005/6 zwingender Bestandteil der schulischen Qualitätsentwicklung (s. Kap. *3.5.1.1 Intention und Funktion von Qualitätsmanagement)*. Nach Gräsel (2010) zeichnet sich das Bildungssystem, besonders aber das Schulsystem, durch eine gewisse *„Innovationsträgheit"* aus (S. 9), weshalb sich Neuerungen verhältnismässig schleppend verbreiten. Von daher erscheint der Erhebungszeitpunkt, rund zehn Jahre nach der gesetzlichen Implementierung, günstig.

Untersuchungsobjekt

Lehrpersonen als direkt Betroffene sind für das Gelingen der Umsetzungsprozesse von Schul- und vor allem Unterrichtsentwicklungen eigenverantwortlich, weshalb es sinnvoll erscheint, die Sichtweise dieser in Bezug auf die eingangs eruierte Zielsetzung zu erfassen (s. Kap. *2.6 Zielsetzung der Arbeit)*. Auch die, in den in Kapiteln *2.3.1 Ausgewählte Studien zur Lehrerweiterbildung* und *2.3.3 Ausgewählte Studien zur Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung* vorgestellten Studien, unterstreichen die prominente Rolle der Lehrkräfte in Bezug auf die Thematiken Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung, da sich diese fast ausschliesslich auf die Nachfragerperspektive, d.h. die Sichtweise der Lehrpersonen, konzentrieren.

Daneben ist aber auch die pädagogische Steuerung und Koordination durch die Schulleitungen ein bedeutender Schlüsselfaktor für die Qualität und Effektivität einer Schulorganisation, so konstatiert Huber (1997): *„School leaders matter, […], school leadership does make a difference"* (S. 503ff.). Die Perspektive der (erweiterten) Schulleitung bzw. schulleitungsnahen Personen soll daher ggf. konträr zur Sichtweise der Lehrpersonen durch den qualitativen Teil Eingang in diese Erhebung finden. Schlussendlich sind Lehrerweiterbildungs- und Schulentwicklungsbemühungen nur erfolgreich, wenn die verschiedenen Entwicklungsprozesse zielorientiert koordiniert und gesteuert werden und sich ein *„kohärentes und effektives System aus innerschulischen Entwicklungsbemühungen ergibt"* (Bonsen, 2010, S. 199), welches alle involvierten Personen einer Schuleinheit gleichermassen umfasst.

4.2 Methoden der Datenerhebung

Für die in den Kapiteln *2.6 Zielsetzung der Arbeit, 2.6.1 Hypothesen* und *4.1 Anlage der Untersuchung* vorgestellten Forschungsfragen/-hypothesen erwies sich die Neukonstruktion von Erhebungsinstrumenten als zwingende Notwendigkeit, da auf keine bereits erprobten und somit validen Erhebungsinstrumente zurückgegriffen werden konnte (s. Kap. *2. AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND – LEHRERWEITERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG IN DER SCHWEIZ).* Daher wurde ein Fragebogen für den quantitativen Teil zur Befragung von Lehrpersonen sowie ein Interviewleitfaden für die qualitative Befragung der Experten für schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung konstruiert. Die Überlungen, welchen den Entwicklungsprozessen dieser Instrumenten zugrunde lagen, werden im Folgenden beschrieben.

4.2.1 Die Fragebogen-Methode

Der Fragebogen gilt als bedeutungsvolles, in der Psychologie sogar als meistgenutztes Mittel zur Erhebung quantitativer Daten (Döring, 2003, S. 229; Mummendey & Grau, 2008, S. 13, Reinders, 2011, S. 53), was sicherlich auf seine vielseitige und ökonomische Verwendbarkeit zurückzuführen ist. In diesem Zusammenhang prägte Mummendey schon 1987, später auch in Zusammenarbeit mit Grau (s. Mummendey & Grau, 2008), durch seine ebenso genannte(n) Publikation(en) den konkreteren Terminus *„Die Fragebogen-Methode"* zur besseren Abgrenzung zum unpräziseren Fachausdruck *„Fragebogen"*, da mit diesem teilweise auch andere Untersuchungsmittel, wie beispielsweise ein Interviewleitfaden, deklariert werden (S. 13ff.). Um zu verdeutlichen, dass an dieser Stelle auch wirklich ein Fragebogen im eigentlichen Sinne, d.h. nach Döring (2003), Mummendey und Grau (2008) sowie Reinders (2011) etc., und eben kein Interviewleitfaden gemeint ist, wurde dieses Kapitel *4.3.1* nach Vorgabe von Mummendey (1987) mit *„Die Fragebogen-Methode"* bezeichnet.[112]

112 *Anmerkung SF: Zur Erhöhung der Lesbarkeit werden in dieser Arbeit die Begriffe Fragebogen und „Fragebogen-Methode" synonym verwendet.*

Bei der Anwendung der *„Fragebogen-Methode“* sollen Personen zu Antworten animiert werden, durch welche Informationen gewonnen werden, die vorher nicht in dieser Art und Weise verfügbar waren. Dazu werden allen Probanden die gleichen, sprachlich präzise strukturierten Merkmalsausprägungen, zur Beurteilung von Fragen, Einschätzungen und Auffassungen, Items genannt, über sich selbst, andere Personen oder Personengruppen vorgelegt (Mummendey & Grau, 2008, S. 13). Die hierbei vorgegebenen Antwortoptionen des Fragebogens sind i.d.R. geschlossen, also durch Ankreuzen von den Testpersonen auszuwählen. Die Items werden dabei allerdings nicht willkürlich erhoben und platziert, sondern folgen dem systematischen, einer Theorie zugrunde liegenden Erkenntnisinteresse des jeweiligen Forschenden (s. Reinders, 2011, S. 54). Die Konstruktion, Verwendung und Auswertung von Fragebögen sowie die Interpretation der erhobenen Daten unterliegen dabei strikten wissenschaftlichen Regelungen, welche z.T. kurz in den folgenden Teilkapiteln *4.2.1.1.1 Skalierung, 4.2.1.1.2 Aufbau und Strukturierung* und *4.2.1.1.3 Inhalt* erläutert werden.

Generell unterscheidet man zwischen *„Online“*- und *„Paper-Pencil“*-Fragebögen, also Fragebögen in Papierform. Im Rahmen dieser Arbeit kommt ein Fragebogen im *„Paper-Pencil“*-Format zur Anwendung, begründet wird die Wahl dieser Art des Fragebogens in Kapitel *4.3.3 Die Hauptuntersuchung.*

4.2.1.1 Entwicklung des Fragebogens

Die drei sich anschliessenden Unterkapitel geben den Entwicklungsprozess des Fragebogens wieder. Im Kapitel *4.2.1.1.1 Skalierung* wird die Auswahl des Skalenniveaus, die Skalenrichtung, die Kennzeichnung der Antwortkategorien, ungerade vs. gerade Skalen, die Anzahl der Antwortkategorien und die Anordnung, Strukturierung und Formulierung der Items diskutiert. Kapitel *4.2.1.1.2* erläutert den Fragebogen in Bezug auf *Aufbau und Strukturierung,* d.h. die Einteilung in Einleitung/Instruktion, Demographie, Einstieg/Aufwärmteil, Hauptteil und Schlussteil, bevor in Kapitel *4.2.1.1.3* der *Inhalt* des Fragebogens anhand der einzelnen Forschungsbereiche strukturiert wird.

4.2.1.1.1 Skalierung

Skalenniveau

Da in dieser Arbeit die subjektive Einschätzung von Berufsfachschullehrkräften bezüglich der Thematiken Schulentwicklung und schulinterner Lehrerweiterbildung zueinander in Bezug gesetzt werden soll, bot sich innerhalb des Fragebogens die Wahl einer eindimensionalen Rating- bzw. Schätzskala an, welche dazu dient, einen bestimmten Gegenstand betreffend eines bestimmten Merkmals anhand einheitlicher Abschnitte eines vorgegebenen Merkmalkontinuums zu beurteilen (vgl. Büttner, 2008, S. 286). Das Skalenniveau dieser Skalenart ist in der einschlägigen Forschungsliteratur nicht eindeutig geklärt (s. Hüttner, 1997, S. 109; Jamieson, 2004, S. 1217; Riesenhuber, 2007, S. 19). Einigkeit besteht jedoch darüber, dass diese mindestens ordinal[113] skaliert ist. Unter der Annahme, dass alle Kategorien des Merkmalskontinuums äquidistant zueinander sind, d.h. gleiche Abstände zueinander haben, wird allgemein, wie auch in diesem Fragebogen, davon ausgegangen dass eine Intervallskalierung[114] vorliegt, weshalb in der Auswertung auch parametrische Analyseverfahren Anwendung finden.

Skalenrichtung

Intuitiv erwartet der Proband im Rahmen der Skalierung eine aufsteigende Ordnung vom niedrigsten Wert links, der keine Zustimmung signalisiert, zum höchsten Wert rechts, welcher volle Zustimmung bedeutet. Porst (2009) begründet diese Anordnung der Skalierung damit, dass Personen in angloamerikanischen und europäischen Kulturen gelernt haben *„von links nach rechts zu denken“,* in dem sie auf diese Art und Weise z.B. auch lesen und schreiben (S. 87f.). Ausserdem ergibt sich hierbei zusätzlich der Vorteil, dass bei der Auswertung der Daten ohne Umkodierung direkt gerechnet werden kann, weshalb dieser Anordnung auch in diesem Fragebogen entsprochen wurde.

113 *„Die Ordinalskala erlaubt die Aufstellung einer Rangordnung […]“* (Backhaus et al., 2011, S. 11). Es können allerdings keine Aussagen über die Abstände zwischen den Rangwerten gemacht werden.

114 Bei einer Intervallskalierung sind die Skalenabschnitte gleich gross (s. Backhaus et al. 2011, S. 11).

Kennzeichnung der Antwortkategorien

Dickinson und Zellinger (1980) konnten nachweisen, dass Testpersonen allgemein zufriedener sind, wenn nicht nur die Extrempunkte verbale Beschreibungen enthalten (zitiert in Moosbrugger & Keleva, 2008, S. 52f.). Aufgrund dieser Tatsache und um Missinterpretationen auf Seiten der Probanden zu vermeiden, wurden alle Skalenpunkte, nicht nur die Extremwerte, im Fragebogen für die Testpersonen sowohl numerisch wie auch verbal beschrieben. Darüber hinaus wurden bipolare Ratingskalen ausgewählt, bei welchen die Extrempunkte sich gegenseitig beschreiben (Greving, 2007, S. 69). Somit wurde einerseits sichergestellt, dass die Interpretation der Skala intersubjektiv konform erfolgt (Moosbrugger & Kelava, 2008, S. 52) und andererseits durch die zusätzliche Zuordnung von Ziffern, dass die Abstände der Skalenpunkte zueinander von den Testpersonen als äquidistant wahrgenommen werden (Gehring & Weins, 2009, S. 82f.). Zur verbalen Beschreibung der Skalenpunkte wurden Bewertungen *(unwichtig/wichtig, schlecht/gut),* Häufigkeiten *(selten/oft)* und Intensitätsangaben *(schwach/stark)* verwendet. Hierbei wurde explizit darauf geachtet, verbale Skalenstufen zu verwenden, die bereits in anderen Untersuchungen hinreichend getestet wurden.

Ungerade vs. Gerade Skalen

Die Entscheidung eine ungerade/gerade Skala zu nutzen, ist gleichzeitig mit der Entscheidung für bzw. gegen eine neutrale, mittlere, *„weder-noch"*-Position verbunden. Eine solche Mittelkategorie ermöglicht es den Probanden eine neutrale Position zu vertreten, wenn dieser eine ambivalente Meinung vertritt. Gemäss Greving (2007) resultieren anlässlich der Existenz einer mittleren Kategorie die folgenden zwei Problematiken (S. 71): Zum einen können Probanden diese Kategorie vermehrt gebrauchen, um die Befragung möglichst schnell zu beenden, zum anderen können Teilnehmer, die aufgrund von Unwissenheit eine indifferente Meinung zum Sachverhalt haben, ebenfalls diese Kategorie auswählen. So oder so besteht eine gewisse *„Tendenz zur Mitte"* (Aschemann, 2001, S. 15; Jankisz & Moosbrugger, 2008, S. 60f.)

Zur Bewältigung dieser Schwierigkeiten propagieren einige Autoren (Greving, 2007, S. 71; Jankisz & Moosbrugger, 2008, S. 54) stattdessen für das Einfügen einer zusätzlichen *„weiss-nicht"*-Kategorie in den Fragebogen, welche diese Probleme zwar beheben, jedoch auch die

Wahrscheinlichkeit, lückenhaftes Datenmaterial zu produzieren, erhöhen würde. Garland (1991) fand überdies heraus, dass das Weglassen einer neutralen Mittelkategorie dazu führt, dass die Probanden vermehrt negative Skalenpunkte als Antwortoption auswählen (S. 2). Hier gilt es auch zu bedenken, dass ohne eine neutrale Mittelkategorie diejenigen Probanden zu einer positiven/negativen Entscheidung gedrängt werden *(„Forced Choice")*[115], die tatsächlich *„mittelmässig"* meinen. Insgesamt würde das Weglassen einer Mittelkategorie die Ergebnisse daher wesentlich verfälschen bzw. unnötig polarisieren, weshalb in dieser Untersuchung eine ungerade Skala mit neutraler Mittelkategorie (Kategorie 4 – *weder noch*) Anwendung findet. Da zudem davon ausgegangen werden kann, dass die Probanden den Untersuchungsgegenstand zur Genüge kennen, wurde im Rahmen der Fragebogenkonstruktion auf das Einfügen einer *„weiss-nicht"*-Kategorie bewusst verzichtet.

Anzahl der Antwortkategorien

Eine allgemeingültig als richtig angesehene Kategorienanzahl lässt sich innerhalb der Literatur nicht generieren (vgl. Greving, 2007, S. 70). Gemäss Porst (2009) sollte die Kategorienanzahl von der Abstraktionsfähigkeit der potentiellen Probanden bestimmt werden (S. 85). Allgemein kann jedoch davon ausgegangen werden, *„dass sich für mehr als sieben Skalenstufen kein Informationsgewinn in den individuellen Urteilsdifferenzierungen finden lässt"* (Moosbrugger & Kelava, 2008, S. 51). Jäpel (1985) definiert auch die nachfolgende Direktive (S. 151):

- 9 +/- 2 Kategorien bei allein stehenden Items,
- 7 +/- 2 Kategorien bei Itembatterien.

Um eine hinreichende Differenzierung respektiv Streuung im Antwortverhalten der Probanden zu generieren oder – nach Rohrmann (1978) – *„um die Anwendungsmöglichkeit zu verbessern"* (S. 243*),* empfiehlt es sich im Rahmen dieser Untersuchung mit Berufsfachschullehrpersonen als Probanden mehr als fünf Antwortkategorien zu definieren, weshalb hier generell eine sieben-stufige-Ratingskala verwendet wurde. Tabelle 14 (s.u.)

115 Nach Jankisz & Moosbrugger (2008) werden Antwortformate als *„Forced Choice"* bezeichnet, bei denen sich die Probanden für eine Antwortalternative entscheiden müssen, auch wenn keine der Optionen vollständig zutreffend ist (S. 49; vgl. auch Mummendey, 1999, S. 57f.).

zeigt die verwendete Skala in Bezug auf die Beurteilung von *Unwichtigkeit/Wichtigkeit* der Items.

Tabelle 14: Beispielskalierung Fragebogen (7-Punkte-Ratingskala).

sehr unwichtig	unwichtig	eher unwichtig	weder noch	eher wichtig	wichtig	sehr wichtig
1	2	3	4	5	6	7

(Quelle: Eigene Darstellung).

Eine Ausnahme hiervon bildet lediglich die letzte Itembatterie (*VII. Kontakt mit Schulentwicklung und schulinterne Lehrerweiterbildung*), da hier, die in der Psychologie gängige neun-stufige-Itemskala bei Häufigkeiten *(nie/immer),* benutzt wurde.

Anordnung und Strukturierung der Items

Da verschiedenartig beschriftete Ratingskalen (s.o.) zur Beantwortung der Items entwickelt wurden, war es aus Platzgründen nicht möglich, wie oft in der Literatur propagiert (vgl. Gehring & Weins, 2009, S. 84f.), die Items nach Themenkomplexen getrennt voneinander anzuordnen. Dies erschien jedoch nicht problematisch zu sein, da die Gefahr von Halo-Effekten[116] durch eine Vermischung beider Themengebiete im Pretest (s. Kap. *4.3.2 Der Pretest*) ausgeschlossen werden konnte.[117] Es wurde jedoch darauf geachtet, dass kongruente Items zu den Themengebieten Schulentwicklung und schulinterne Lehrerweiterbildung im Fragebogen direkt nacheinander arrangiert wurden, was den Probanden kognitiv entlasten sollte. Zur besseren Übersicht für den Befragten wurden die so entstandenen Subteile des Fragebogens in Form von Itemblöcken oder -batterien[118] anhand verschiedener Oberthemen von Schulentwicklung und schulinterner Lehrerweiterbildung

116 Vgl. Kaya, 2007, S. 54f.

117 *Anmerkung SF: Hierfür wurden die Items nach Themengebieten getrennt und vermischt „gepretestet."*

118 *Anmerkung SF: Hiermit ist ein Set von Aussagen gemeint.*

(z.B. Einstellung, Wissen, Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess, Zielerreichung und *Auswirkungen)* für den Probanden logisch strukturiert.

Um die Konzentrationsfähigkeit des Probanden bis zum Ende aufrecht zu erhalten, wechseln sich im weiteren Verlauf des Fragebogens einfachere Itembatterien *(Wissen)* mit aus Probandensicht schwierigeren zu beantwortenden Itembatterien *(Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess)* ab, wobei darauf geachtet wurde, gerade zu Beginn des Hauptteils eine eher simple Itembatterie *(Wissen)* anzuordnen *(„Eisbrecher-Fragen“).* Die zentralen respektiv eher kritischen Items *(Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess, Zielerreichung)* wurden im mittleren Drittel des Fragebogens platziert, da laut Aschemann-Pilshofer (2001) hier die Konzentration und somit die Auskunftsbereitschaft des Probanden am höchsten ist (S. 18). Die Anordnung der Items innerhalb der jeweiligen Itembatterien erfolgte i.d.R. nach dem *„Trichterprinzip“,* was bedeutet dass unverfängliche Items zu Anfang und prekärere Items gegen Ende platziert wurden (Aschemann-Pilshofer, 2001, S. 18).

Formulierung der Items

Innerhalb des Fragebogens erschien es sinnvoll, die Items in Frageform zu formulieren, da im Gegensatz zur reinen Aussageform *(z.B. trifft nicht zu/trifft zu),* weitere Informationen durch den Einbezug eines zusätzlichen Adjektivs, wie z.B. unwichtig/wichtig oder schlecht/gut, gewonnen werden können. Bei der Ausformulierung der Items wurde den generellen Grundregeln der (wissenschaftlichen) Itemformulierung, wie beispielsweise keine doppelte Verneinung etc. zu benutzen, Rechnung getragen (s. Gehring & Weins, 2009, S. 77ff.; Mummendey, 1999, S. 63ff.).

4.2.1.1.2 Aufbau und Strukturierung

Dieser Fragebogen gliedert sich in Anlehnung an Reinders (2011) in die verschiedenen Abschnitte Einleitung/Instruktion, Demographie, Einstieg- bzw. *„Aufwärmteil“,* Hauptteil mit diversen thematischen Unterteilungen sowie den Schlussteil, welche nachträglich beschrieben werden (S. 55; s. auch Mummendey, 1999, S. 68ff.).

Einleitung/Instruktion

In der vorliegenden Untersuchung wurde den Probanden noch vor Beginn des eigentlichen Fragebogens zur gedanklichen Strukturierung ein Be-

gleitschreiben (Einleitung) vorgelegt, in welchem die Zielsetzung sowie die Autoren[119] dieser Untersuchung kurz vorgestellt wurden. Nachfolgend erfolgte unter der Rubrik *0. Ausfüllen, Inhalt und Gliederung, Begrifflichkeiten* eine kurze allgemein gehaltene Instruktion zu diesen Punkten sowie dem Befragungsprinzip. Wichtig erschienen hier auch der Hinweis, dass es sich einerseits nicht um einen Wissenstest handelt, um etwaige Bedenken auszuräumen und andererseits die Aufklärung über personenschutzrechtliche Aspekte (Anonymität).[120] Im Pretest (s. Kap. *4.3.2 Der Pretest*) zeigte sich, dass die Definition des Begriffs Schulentwicklung redundant war, weshalb auf diese an dieser Stelle bewusst verzichtet wurde, wohingegen die Definitionen der schulinternen Lehrerweiterbildung und des Qualitätsteams von den Testpersonen als relevant eingeschätzt wurden. Diese sind jedoch recht knapp gehalten, um die Testpersonen in ihren Antworttendenzen nicht zu beeinflussen (Reinders, 2011, S. 55f.).

Demographie

Im Folgenden wurden die demographischen Angaben bewusst an den Anfang des Fragebogens gestellt. Die Entscheidung für diese Anordnung liegt in der mehrjährigen Erfahrung der Autorin im Rahmen von (wissenschaftlichen) Untersuchungen mit (Berufsfachschul-) Lehrpersonen begründet.[121] Nachfolgende demographische Angaben wurden im Zusammenhang mit der Thematik dieses Fragebogens als bedeutsam angesehen und fungieren zugleich als unabhängige Variablen[122]: *Geschlecht, Lehrerausbildung vollständig abgeschlossen, Zugang zum Lehrberuf, Unterrichtsfächer, Dauer der Lehrtätigkeit, Dauer der Schulzugehörigkeit, Pensum, Beschäftigungskategorie der Lehrperson* sowie *die Art der Funktionsstelle.* Angesichts dessen, dass die Beantwortung für den Probanden so einfach wie möglich gestaltet werden sollte, wurden nur bei denjenigen demographischen Items geschlossene (standardisierte) Antwortkategorien vorgegeben, bei welchen diese zwingend notwendig erschienen

119 *Anmerkung SF: Hiermit sind Doktorandin und Doktorvater gemeint.*

120 Dies erscheint besonders wichtig, da die demographischen Merkmale zu Beginn des Fragebogens platziert wurden, was irritierend wirken können, da dies evtl. im Gegensatz zu der zugesicherten Anonymität im Instruktionsteil steht (s. Aschemann-Pilsberger, 2001, S. 18).

121 *Anmerkung SF: Meiner Erfahrung nach tendieren Lehrpersonen oft dazu die demographischen Angaben am Ende der Befragung einfach wegzulassen.*

122 Vgl. Hüttner, 1997, S. 237ff.

(s. Items 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.8, 1.9), wohingegen für die Items 1.5, 1.6 und 1.7 ein offenes bzw. unstandardisiertes Antwortformat[123] gewählt wurde.

Einstieg/Aufwärmteil

Nach dem anfänglichen Demographieteil wurden die Testpersonen mit sogenannten *„Aufwärmitems",* die sich auf die persönliche Einstellung der Probanden hinsichtlich beider Themengebiete bezogen, konfrontiert. Diese Items sollten die Neugier und das Interesse des Probanden erregen, welches beides einen Einfluss auf die Sorgfältigkeit des Antwortverhaltens der Testpersonen hat (Gehring & Weins, 2009, S. 84; Reinders, 2011, S. 56f.). Zugleich dienen diese Items ebenfalls dazu, die Probanden an das Frage-Antwort-Schema des Fragebogens zu gewöhnen (Reinders, 2011, S. 57).

Hauptteil

Der nun folgende Hauptteil ist inhaltlich der essentiellste Abschnitt des Fragebogens, was auch vom Ausmass dieses Teils her deutlich wird (Reinders, 2011, S. 57). Zur besseren Strukturierung für die Befragten gliedert sich dieser in die nachstehenden Subkategorien: *Wissen, Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess, Zielerreichung* und *Auswirkungen.* Alle Subteile grenzen sich für den Probanden deutlich voneinander ab und bereiten diesen mit einem Hinweissatz auf das entsprechende Unterthema vor. Die Anordnung und Strukturierung des Hauptteils wurde bereits oben unter *Anordnung, Strukturierung und Formulierung der Items* erläutert.

Schlussteil

Im Schlussteil des Fragebogens wird der Proband mit Items der Subkategorie *Kontakt* konfrontiert, welche für das Forschungsvorhaben zwar wichtig, jedoch nicht von essentieller Bedeutung sind. Die Beantwortung dieses Itemblockes ist zudem mit wenig Aufwand für den Probanden verbunden ist, weshalb diese am Ende des Fragebogens platziert wurde (s. Reinders, 2011, S. 58).

4.2.1.1.3 Inhalt

Die Zuordnung der einzelnen Items zu den Forschungsfragen und -bereichen (s. Kap. *4.1 Anlage und Aufbau der Untersuchung)* zeigt nachstehend Abbildung 14.

123 Zu Arten von Fragen s. Reinders, 2011, S. 58ff.

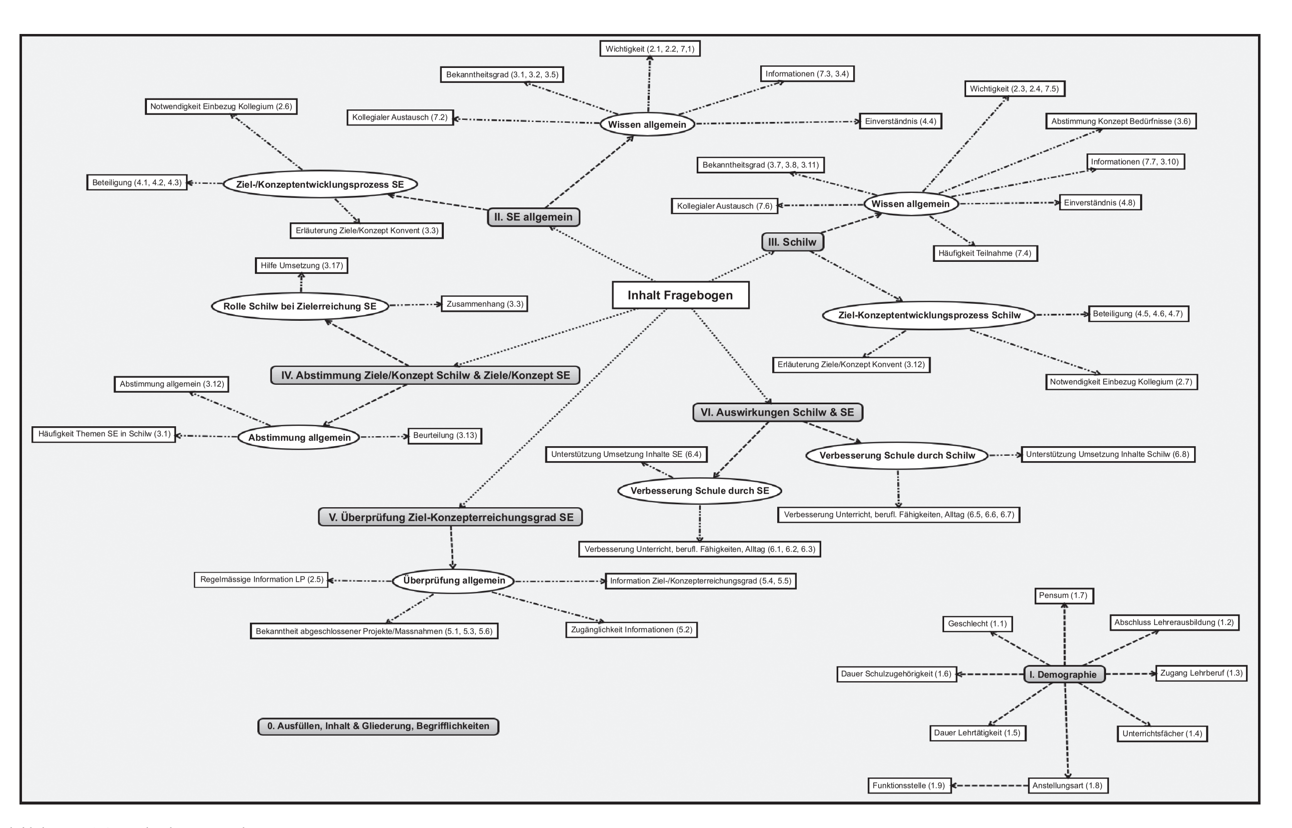


Abbildung 14: Inhalt Fragebogen.

(Quelle: Eigene Darstellung).

4.2.2 Das leitfadengestützte Experteninterview

Das Experteninterview gilt als eines der am meisten verwendeten Verfahren in der empirischen Sozialforschung (s. Bogner & Menz, 2002, S. 33; Meuser & Nagel, 2004, S. 326; Meuser & Nagel, 2009, S. 465; Pfandenhauer, 2007, S. 451), stillschweigend scheint in der wissenschaftlichen *„Community"* Einigkeit darüber zu bestehen, dass dieses leitfadengestützt ist (vgl. hierzu Liebold & Trinczek, 2009, S. 32), daher auch die Benennung dieses Kapitels: Das leitfadengestützte Experteninterview. In dieser Arbeit wird es nicht als alleiniges Erhebungsinstrument, sondern als Methodenmix bzw. -triangulation zusammen mit der quantitativen Befragung verwendet (s. auch Kapitel *4.1 Anlage der Untersuchung; 4.2.1 Die Fragebogen-Methode*).

Nach Liebhold und Trinczek (2009) gelten als Experten *„im landläufigen Sinne Sachverständige, Kenner oder Fachleute [...]", „also Personen, die über besondere Wissensbestände verfügen"* (S. 33). Das Experteninterview ist daher dadurch gekennzeichnet, dass es auf diese exponierte Personengruppe abzielt, die über detailliertes und spezifisches Sonderwissen im Hinblick auf das derzeitige Forschungsinteresse verfügt (Liebhold & Trinczek, 2009, S. 33). Diesen Wissensvorsprung besitzen, die als Experten etikettierten Personen, zwar nicht alleine, allerdings ist dieses Wissen auch nicht jeder Person in diesem Handlungsfeld unmittelbar zugänglich (s. Meuser & Nagel, 1997, S. 484). Der ausgewählte Experte wird innerhalb des Interviews nicht als Einzelfall, sondern als Repräsentant einer Gruppe in seiner Funktion als Experte wahrgenommen, der über einen eindeutig abgegrenzten Ausschnitt der Realität interviewt wird (hier: Schulentwicklung bzw. schulinterne Lehrerweiterbildung). *„Außerhalb [sic!] dieses Realitätsausschnitts agiert der Experte als ‚Mann auf der Strasse' oder als ‚gut informierter Bürger'"* (in Anlehnung an Schütz (1972) zitiert in Liebhold & Trinczek, 2009, S. 34). Der Fokus des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses richtet sich dabei weder auf die Einzelperson noch deren Biographie, sondern selektiv *„auf die Problemsicht des Experten innerhalb ‚seines' organisatorischen und institutionellen Zusammenhangs"* (Liebhold & Trinczek, 2009, S. 35).

Kennzeichnend für diese Interviewform ist gemäss Mayer (2008), dass ein genau ausformulierter Leitfaden mit offenen Fragestellungen *(„Prinzip*

der Offenheit")[124] das Interview strukturiert, auf Basis welcher der Experte frei Auskunft geben kann (S. 37). Durch die konsequente Orientierung am Leitfaden als *„Gerüst"* des Interviews soll die Vergleichbarkeit und Strukturierung der Daten sichergestellt werden, wobei diesem auch im Hinblick auf die Eliminierung ineffektiver Themen im Experteninterview eine erhöhte Steuerungsfunktion zugewiesen wird (Mayer, 2008, S. 37f.). Expertenwissen ist oft implizit[125] und muss aus den Antworten des Interviewpartners erst entsprechend kodiert werden. So entscheidet der Interviewer selbst, wann und in welcher Form Anknüpfungspunkte für ein Weiterfragen interessant und insofern lohnenswert erscheinen. Hopf (1978) beschreibt die Interviewsituation daher als *„Prozess permanenter spontaner Operationalisierung"* (zitiert in Gläser & Laudel, 2006, S. 108).

Entgegen seiner hohen Nutzungsfrequenz findet das (leitfadengestützte) Experteninterview in der gängigen qualitativen Methodenliteratur allerdings vorwiegend, wenn überhaupt, als Mittel explorativer Ergänzung Erwähnung (Bortz & Döring, 2006, S. 308ff.; Diekmann, 2003, S. 439ff.). Ein ähnliches Bild zeigt sich auch im Rahmen wissenschaftlicher Studien sowie Qualifikationsarbeiten (Dissertationen, Habilitationen), in welchen sich diese Methodik der Datenerhebung bereits in eindrücklicher Art und Weise etabliert hat, aber sich die konkrete methodische Anwendung und Reflexion oftmals noch durch eine gewisse *„Hemdsärmeligkeit"* auszeichnet (Meuser & Nagel, 2009, S. 465). Oder mit den Worten von Bogner und Menz (2002) ausgedrückt: *„Experteninterviews werden oft gemacht, aber wenig durchdacht"* (S. 33).

4.2.2.1 Entwicklung des Interviewleitfadens

Interviewfragen lassen sich sowohl nach inhaltlichen (Inhalt/Gegenstand der Frage), wie auch nach funktionalen Aspekten (Steuerung Antwort/Gesprächsverlauf) strukturieren (vgl. auch Gläser & Laudel, 2006, S. 118ff.). In Kapitel *4.2.2.1.1* soll eine inhaltliche Strukturierung der Interviews nach *Fragetypen* vorgenommen werden, im darauffolgenden Kapitel *4.2.2.1.2* werden dann *Aufbau und Strukturierung* beider Interviewleitfäden erläutert, bevor Kapitel *4.2.2.1.3* einen umfassenden Überblick über den *Inhalt* beider Interviews vermittelt.

---

124 Gemeint ist das Postulat nach Offenheit qualitativer Forschung (vgl. Gläser & Laudel, 2006, S. 111).

125 Zum impliziten Wissen s. auch Schreyögg und Geiger, 2004, S. 47ff.

Die im Folgenden vorgestellten Interviewleitfäden dienten für die im Rahmen dieser Untersuchung geführten Interviews allerdings lediglich als Basis. Abhängig vom jeweiligen Interviewpartner wurde diese, soweit es lohnenswert erschien, folglich an der einen oder anderen Stelle erweitert bzw. reduziert, um auf die vom Experten gegebenen Antworten besser eingehen zu können. Ein generelles *„Festkleben"* am Interviewleifaden hat demzufolge nicht stattgefunden.

4.2.2.1.1 Fragetypen

Inhaltlich kann man die geführten Experteninterviews gemäss ihrer Items dabei den nachfolgend aufgeführten Fragearten zuordnen (vgl. Tab. 15):

Tabelle 15: Fragetypen Interview.

Interviews **Typ der Fragen**		**Interview Experte SE**	**Interview Experte Schilw**	**Items kumuliert**
Faktfrage	Erfahrungsfrage	1a, 1b, 2b, 3b, 4b, 5c, 2d	1a, 1b, 2b, 3b, 4b, 5c	**14**
Faktfrage	Wissensfrage	1c, 3c, 1d, 4d, 2e, 3e, 5e, 6e	1c, 3c, 2d, 3d, 5d, 6d	**14**
Meinungsfrage		2a, 3a, 5b, 2c, 4c, 6c, 3d, 1e, 4e	2a, 3a, 5b, 2c, 4c, 6c, 1d, 4d	**17**
Hintergrundfrage		0a, 0b, 0c, 0d, 0e	0a, 0b, 0c, 0d, 0e	**10**
Items kumuliert		**29**	**25**	**54**

(Quelle: Eigene Darstellung).

Da die geführten Experteninterviews das spezifische, realitätsbezogene Sonderwissen der Experten über Schulentwicklung und schulinterne Lehrerweiterbildung abbilden sollten (s. *4.2.2 Das leitfadengestützte Experteninterview*), bestanden diese mit rund 28 Items (s. Tab. 18) überwiegend aus Faktfragen, die sich auf überprüfbare Tatbestände beziehen. Als Unterform der Faktfrage kamen mit jeweils 14 Items Erfahrungsfragen, die in der Vergangenheit liegende Beobachtungen und Handlungen betreffen sowie mit 14 Items Wissensfragen, die akkumuliertes Wissen, also Wissen, welches nicht selbst erlebt wurde, erfragen, zur Anwendung (s. Gläser & Laudel, 2006, S. 118f.). Allerdings erfolgte die Zuordnung der Faktfragen in Erfahrungs- und Wissensfragen in Tabelle 18 dem grundsätzlichen Eindruck der

Autorin, d.h. dass dieser nicht zwingend für alle Interviewpartner kongruent sein muss, was Erfahrung und was Wissen ist, obliegt schlussendlich dem persönlichen Erleben jedes interviewten Experten selber. Neben den Faktfragen bildeten die Meinungsfragen[126], in welchen die Experten subjektive Bewertungen über Individuen (Lehrpersonen, Kollegium), Sachlagen (Wissensstand, kollegialer Austausch etc.) und Prozesse (Entwicklungsprozess Ziele/Konzept etc.) der Schulentwicklung und schulinternen Lehrerweiterbildung abgeben sollten, mit insgesamt 17 Items den zweitwichtigsten Fragetyp (s. Gläser & Laudel, 2006, S. 118f.). Gemessen an der Itemanzahl folgen mit 10 Items schliesslich die Hintergrundfragen, auch demographische Fragen genannt, welche notwenige Informationen über den jeweiligen Interviewpartner generieren. Der Interviewleitfaden für die Experten der Schulentwicklung ist somit um vier Items bzw. den Bereich *Überprüfung Ziel-/Konzepterreichungsgrad SE* länger als der Interviewleitfaden der Experten der schulinternen Lehrerweiterbildung.

4.2.2.1.2 Aufbau und Strukturierung

Aufbau und Strukturierung der Interviews richten sich allgemein nach den Vorgaben von Gläser und Laudel (2006, S. 140ff.). Nachstehend werden *Vorspann, Demographie* sowie die *Anordnung der Items* beider Interviews erläutert.

Vorspann

Vor dem Beginn es Interviews erschien es notwendig, dass sich die Autorin dieser Arbeit, welche gleichzeitig als Interviewerin fungierte, erst einmal bei den für die Interviews ausgewählten Experten vorstellte. Nach dem Prinzip der informierten Einwilligung[127] wurden die Interviewpartner dann zunächst über die Zielsetzung der Arbeit, das Untersuchungsdesign, insbesondere über ihre Rolle im Rahmen dieser (s. Kap. *4.1 Anlage der Untersuchung*) sowie über den Untersuchungsablauf informiert. Zudem

---

126 Aufgrund des individuellen Konstruktes von Meinungen und Einstellungen ist hier nach Gläser und Laudel (2006) das Problem der sozialen Erwünschtheit gegenüber den anderen Fragearten deutlich grösser (S. 119).

127 Das Prinzip der informierten Einwilligung *(„informed consent")* stammt ursprünglich aus der Medizin und bezeichnet in Bezug auf eine medizinische Behandlung die Einwilligung nach erfolgter Aufklärung. In der sozialwissenschaftlichen Forschung gilt es als Grundvoraussetzung für die Teilnahme von Probanden an Forschungsprojekten (vgl. Gläser & Laudel, 2006, S. 53).

wurde allen Experten (samt Schulen) Anonymität zugesichert und ihre Einwilligung zur Aufzeichnung des Interviews auf Tonband eingeholt.

Demographie

Der demographische Teil des Interviews wurde, wie auch beim Fragebogen (s. Kap. *4.2.1.1.2 Aufbau und Strukturierung)* bewusst an den Anfang gestellt, da dem Experten hierdurch die Möglichkeit gegeben wurde sich in diese unnatürliche Gesprächssituation, bedingt durch das Aufnahmegerät, einzufühlen. Zudem wurden der Interviewerin aufgrund der demographischen Angaben wichtige Hinweise, z.B. durch die genaue Funktion des Experten in den beiden Themenbereichen, für den weiteren Interviewverlauf geliefert. Im Demographieteil wurden die folgenden Angaben der Interviewpartner, welche auch in den demographischen Angaben des Fragebogens enthalten sind, verkürzt abgefragt: *Geschlecht, Alter, Pensum, Dauer der Lehrtätigkeit* und *Funktion im Rahmen der Schulentwicklung/schulinternen Lehrerweiterbildung.* Das letzte demographische Item *Funktion im Rahmen der Schulentwicklung/schulinternen Lehrerweiterbildung* wurde ausgewählt, weil viele Personen instrinsisch motiviert sind und gerne über ihr Arbeits-/Aufgabengebiet sprechen (Gläser & Laudel, 2006, S. 144), wodurch ein angenehmes Interviewklima hergestellt werden soll.

Anordnung Items

Die folgenden Interviewfragen wurden in inhaltlich zusammenhängenden Themenblöcken *(Wissen/Allgemeines Schilw/SE; Entwicklungsprozess Ziele/Konzept Schilw/SE; Abstimmung Ziele/Konzept Schilw & Ziele/Konzept SE; Überprüfung Ziel-/Konzepterreichungsgrad SE; Auswirkungen Ziele/Konzept Schilw/SE)* so strukturiert, dass sie sich möglichst einem natürlichen Gesprächsverlauf annähern und sich somit nur wenig Unterbrüche im Interviewverlauf ergeben. Die Einteilung in Themenkomplexe hat aber auch den Vorteil, dass die Experten, welche den Interviewgegenstand zunächst einmal selbst rekonstruieren müssen, im Gesprächsverlauf mehr und mehr Wissen hierzu wiederherstellen können (Gläser & Laudel, 2006, S. 142).

Als erstes Item beider Interviews wurde auch hier ein *„Aufwärmitem“,* Item 1a gewählt, welches für die Experten besonders einfach zu beantworten ist, weshalb der Themenkomplex *Wissen/Allgemeines Schilw/SE* am Anfang positioniert wurde. Mittig wurden die etwas heikleren

Themenbereiche *Abstimmung Ziele/Konzept Schilw & Ziele/Konzept SE* sowie *Überprüfung Ziel-/Konzepterreichungsgrad SE* arrangiert, da hier die Gefahr bestehen könnte, dass diese Items die Interviewsituation nachhaltig negativ verändern. Am Ende des Interviews wurde dann wieder ein leicht zu beantwortender Themenkomplex *(Auswirkungen Ziele/Konzept Schilw/SE)* platziert, um keinen unerfreulichen Eindruck beim Experten zu hinterlassen. Abschliessend wurde dem Experten noch die Frage gestellt, ob in Bezug auf das Interview aus seiner Perspektive noch etwas Wichtiges zu ergänzen sei. Laut Gläser und Laudel (2006) ist diese Abschlussfrage angenehm für den Interviewpartner, da dieser einerseits über den Inhalt selbst entscheiden darf und andererseits anhand dieser auch noch zusätzliche Informationen generiert werden können, welche in der Vorbereitung vom Interviewer nicht Bedacht wurden (S. 145).

4.2.2.1.3 Inhalt

Der Inhalt der beiden Interviews wurde kongruent zum Fragebogen (s. Kap. *4.2.1.1.3 Inhalt*) konstruiert und setzt sich dementsprechend aus Fragen zu den folgenden fünf Inhaltsbereichen zusammen: *Wissen/Allgemeines Schilw/SE; Entwicklungsprozess Ziele/Konzept Schilw/SE; Abstimmung Ziele/Konzept Schilw & Ziele/Konzept SE; Überprüfung Ziel-/Konzepterreichungsgrad SE; Auswirkungen Ziele/Konzept Schilw/SE.*

Da es möglich sein sollte, das Interview innerhalb einer Schulstunde zu führen, wurde der Inhalt im Pretest (s. Kap. *4.3.2 Der Pretest)* im Vergleich zum Fragebogen teilweise leicht verkürzt. Abbildung 15 und 16 zeigen die verschiedenen Dimensionen der Interviewleitfäden samt Items.

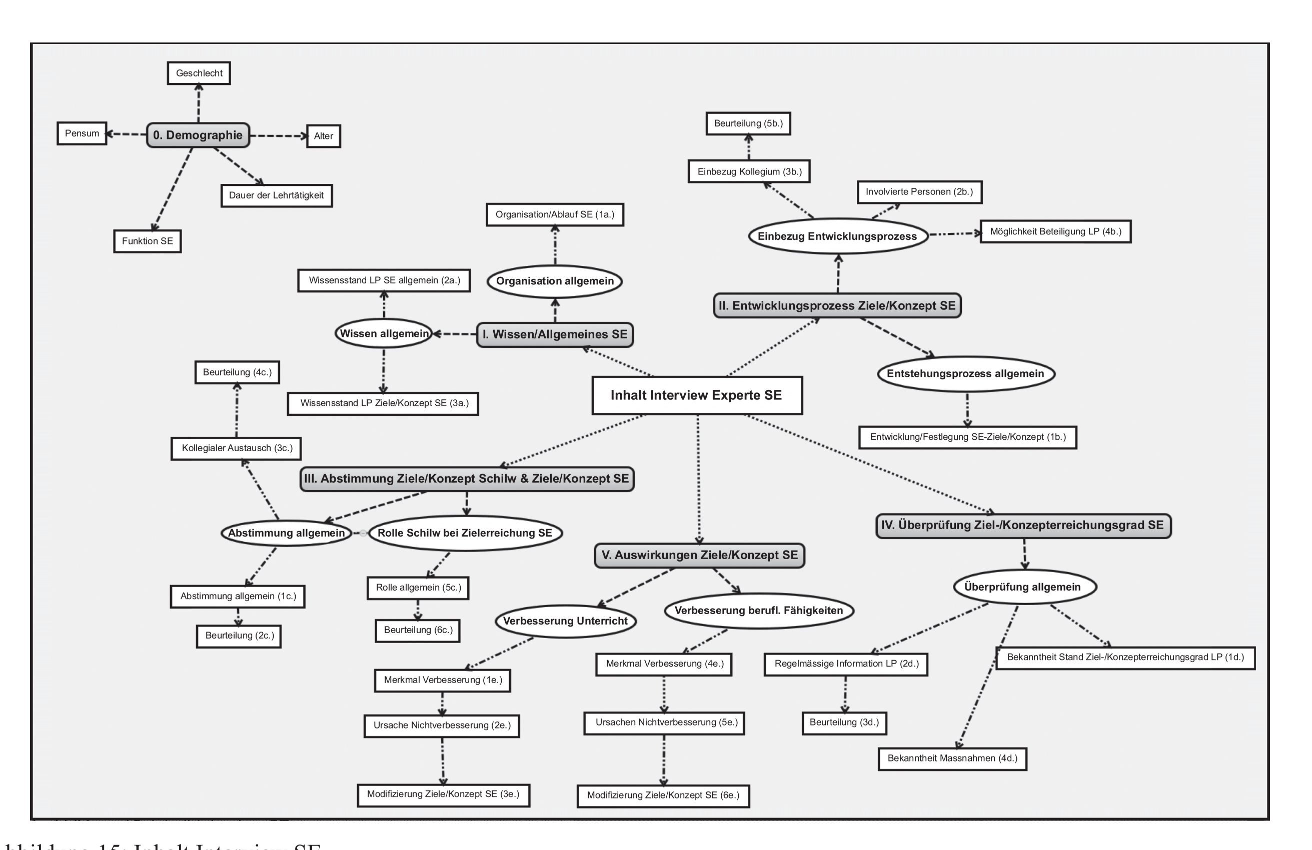


Abbildung 15: Inhalt Interview SE.

(Quelle: Eigene Darstellung).

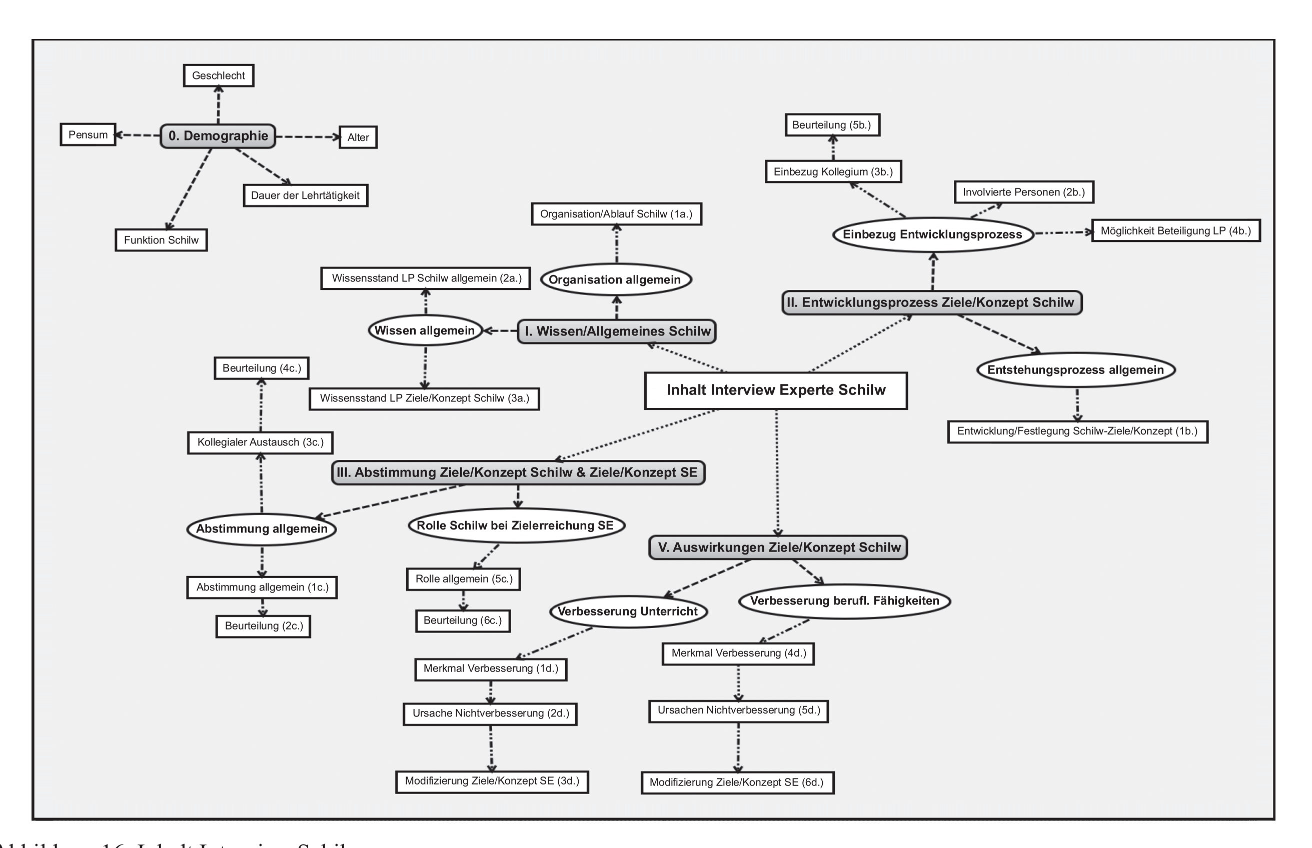


Abbildung 16: Inhalt Interview Schilw.

(Quelle: Eigene Darstellung).

4.3 Ablauf der Untersuchung

Der Untersuchungsverlauf lässt sich, wie Abbildung 17 illustriert, in die verschiedenen Abschnitte Organisation, Pretest, und Hauptuntersuchung, bestehend aus Erhebung und Analyse (Dateneingabe und -auswertung), untergliedern. Diese einzelnen Untersuchungsabschnitte bzw. -phasen sollen an dieser Stelle kurz in den folgenden Unterkapiteln *4.3.1 Die Organisation, 4.3.2 Der Pretest* und *4.3.3 Die Hauptuntersuchung* erläutert werden.

Ablauf der Untersuchung

Schritt	Zeitraum	Inhalt	Phase
Recherche	ab Juni 2012	• Entwicklung/Präzisierung Untersuchungsdesign (inkl. Forschungsfragestellungen) • Expertengespräche/-diskussionen	Organisation
Kontaktaufnahme mba	April 2013	• Projektpräsentation • Unterstützungsgesuch	Organisation
Konferenz der Rektorinnen/-en Berufsfachschulen	Ende Juni 2013	• Projektpräsentation • Unterstützungsgesuch	Organisation
(Erneute) Kontaktaufnahme Schulen	August/ September 2013	• Briefe an Schulleitungen • (vereinzelte) Projektpräsentation an Konventen/ Schulleitungssitzungen	Organisation
Entwicklung Fragebogen (Phasen I,II,III)	Mitte April 2013 – Ende Mai 2013	• Durchführung/Auswertung Pretest Fragebogen • Modifikation Fragebogen	Pretest
Entwicklung Interviewleitfaden	Anfang Juni 2013	• Durchführung/Auswertung Pretest Interviewleitfaden • Modifikation Interviewleitfaden	Pretest
Erhebung quantitativ	Ende Oktober 2013 – Mitte Januar 2014	• Austeilung/Rücklauf Fragebögen • (vereinzelte) persönliche Gespräche mit Schulleitern	Hauptuntersuchung
Erhebung qualitativ	Mitte Januar 2014 – Ende März 2014	• Durchführung Interviews	Hauptuntersuchung
Dateneingabe	April/Mai 2014	• Dateneingabe in SPSS & MAXQDA	Hauptuntersuchung
Datenauswertung	Juni/Juli 2014	• Datenauswertung/-interpretation	Hauptuntersuchung

Abbildung 17: Ablauf der Untersuchung.

(Quelle: Eigene Darstellung).

4.3.1 Die Organisation

Die (eigentliche) Organisationsphase dieser Untersuchung dauerte insgesamt etwas mehr als ein Jahr. Ausgenommen hiervon sind lange Sondierungsphasen der einschlägigen Forschungsliteratur (s. Kap. *1. EINLEITUNG;*

3. THEORIE, BEREICHE UND INSTRUMENTE DER SCHULENTWICKLUNG) sowie die Sichtung und Auswertung zahlreicher nationaler und internationaler Studien(-designs) zu den Thematiken Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung, wovon eine kleine Auswahl in Kapitel *2. AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND – LEHRERWEITERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG IN DER SCHWEIZ* detaillierter dargestellt wird.

Im Vorhinein zu dieser Erhebung wurde das Untersuchungsdesign (Forschungsfragestellungen, Probandenauswahl etc.) seit dem Sommer 2012 wiederholt mit Experten für Schulentwicklung und Lehrerweiterbildung aus den Bereichen Wissenschaft (Professoren, Doktoranden, wissenschaftliche Mitarbeiter etc.) und Praxis (Schulleitern, Lehrern, Mitarbeitern von Weiterbildungsanbietern etc.) aus dem Kanton Zürich und Nordrhein-Westfalen[128] (BRD) in Einzel- und Gruppensitzungen zur Diskussionen gestellt, hinterfragt und aufgrund des vielfältigen Inputs kontinuierlich gedanklich weiterentwickelt (s. Kap. *4.3.2 Der Pretest*). Inhalte dieser Gespräche waren stets die in Tabelle 16 zusammengefassten Eckpunkte.

Tabelle 16: Elemente der *„Recherche"* in der Organisation.

Elemente der *„Recherche"* in der Organisation
I. Studien LWB(Schilw)/SE
• *Bekanntheit bisheriger Studien* • *Stärken/Schwächen bisheriger Studien*
II. Forschungsbereiche LWB(Schilw)/SE
• *Wünschens-/lohnenswerte Forschung in den Bereichen LWB(Schilw)/SE* • *Perspektiven Lehrpersonen, Schulleitung, Kanton in Bezug auf LWB(Schilw)/SE*
III. Forschungsdesign/-fragestellungen
• *Stärken/Schwächen* • *Praktikabilität/Umsetzung*
IV. Sonstiges
• *Eigene Anliegen der Gesprächs-/Diskussionspartner* • *Weiteres*

(Quelle: Eigene Darstellung).

128 *Anmerkung SF: Die Gespräche mit den entsprechenden Experten aus NRW ergaben sich zufällig, da hier aufgrund von privaten Beziehungen die notwendigen Kontakte schnell hergestellt werden konnten.*

Die jeweilige Schwerpunktsetzung der Gespräche/Diskussionen wurde allerdings in Abhängigkeit vom Forschungsgebiet und -disziplin bzw. der beruflichen Stellung der Experten von diesen selber bestimmt. Insgesamt ergaben sich rund neun Expertengespräche/-diskussionen, davon fünf Gruppendiskussionen mit je zwei bis drei Teilnehmern[129], deren Länge zwischen 55 Minuten bis ca. drei Stunden stark variierte.[130]

Nach der endgültigen Festlegung der Forschungsfragestellungen/-hypothesen (s. Kap. *2.6. Zielsetzung der Arbeit; 2.6.1 Hypothesen*) wurde von Seiten der Autorin im Frühjahr 2013 das mba des Kantons Zürich kontaktiert. Der Beweggrund hierfür war Unterstützung von offizieller Seite einzuholen, um die Seriosität des Projektvorhabens zu unterstreichen und möglichst viele Schulen für eine Beteiligung an diesem zu gewinnen. Dies erschien insofern notwendig, da sich in den oben erwähnten informellen Vorgesprächen mit Schulleitern in Bezug auf das Studiendesign herausstellte, dass viele der Meinung sind, von Studienanfragen vor allem im Rahmen von Bachelor- und Masterarbeiten regelrecht *„überschwemmt"* zu werden und daher generell bereits eher eine ablehnende Haltung hierzu entwickelt haben. Viele äusserten auch den Wunsch nach einer Gegenleistung für die Teilnahme, womit sie die Lehrpersonen ihrer Schule zu dieser bewegen bzw. motivieren könnten.

Anschliessend an diese erste Kontaktaufnahme zum mba wurde das Dissertationsvorhaben dem stellvertretenden Amtschef sowie dem Beauftragten für die Berufsfachschulen des Kantons in einem gut einstündigen Gespräch vorgestellt. Das mba unterstütze und befürwortete dieses Forschungsvorhaben, indem die Autorin hinterher dazu eingeladen wurde, dieses Dissertationsprojekt am 26. Juni 2013 auf der 86. Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Berufsfachschulen im Kanton Zürich kurz vorzustellen. Mündlich wurde folgende Stellungnahme vom mba an dieser Konferenz abgegeben: *„Das mba ist ebenfalls an den Ergebnissen interessiert und bittet die Schulleitungen, am Projekt teilzunehmen."*

---

129 *Anmerkung SF: Die Gruppengrösse mit jeweils zwei bis drei Teilnehmern war im Vorfeld nicht immer in dieser Art und Weise geplant. Von der Autorin wurden diese Gespräche mit max. drei bis vier Teilnehmern geplant. Aufgrund weiterer beruflicher Verpflichtungen war es allerdings oftmals nicht allen eingeladenen Personen möglich daran teilzunehmen.*

130 *Anmerkung SF: Zusätzlichen Input in Bezug auf das Untersuchungsdesign lieferten auch zwei Präsentationen dieses Dissertationsvorhabens im Doktorandenkolloquium der Universität Zürich im Frühjahrsemester 2012 und Herbstsemester 2013.*

Die Präsentation des Dissertationsprojektes an der 86. Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Berufsfachschulen im Kanton Zürich fand gemäss Traktandenliste gut 45 Minuten vor der Mittagspause statt und wurde medial durch *„PowerPoint-Folien"* unterstützt. Inhaltlich war die Präsentation wie folgt gegliedert:

- *Vorstellung der eigen Person*
- *Zusicherung der Anonymität*
- *Offerierung einer schulbezogenen Ergebnisauswertung*
- *Präsentation Dissertationsthema (Einstieg, theoretischer Exkurs LWB/ SE, Forschungsfragestellungen)*
- *Methodik (Vorstellung der Erhebungsinstrumente)*
- *Erläuterung der weiteren Vorgehensweise (Zeitplan, erneute Kontaktaufnahme nach den Sommerferien etc.)*
- *Möglichkeit zur Diskussion/ für Rückfragen*

Im ganzem dauerte die Projektvorstellung rund 15 Minuten, woran sich noch fünf Minuten Diskussion anschlossen. Alle Konferenzteilnehmer erhielten angrenzend an die Projektpräsentation eine schriftliche Zusammenfassung des Dissertationsvorhabens sowie die Kontaktdaten der Autorin am Lehrstuhl für Berufsbildung der Universität Zürich für etwaige Rückfragen. Darüber hinaus bestand auch die Möglichkeit, Einsicht in den fertig gestellten Fragebogen samt Interviewleitfaden zu nehmen. Um dem oben geäusserten Wunsch zu entsprechen und somit den Nutzen einer Beteiligung für die Schulorganisationen zu erhöhen, wurde diesen eine eigene schulbezogene Ergebnisauswertung offeriert, welche sie als thematische Selbstevaluation beim mba einreichen können (s. Kap. *3.5.1.2 Bestandteile von Qualitätsmanagement*) und demgemäss für ihre zukünftige Qualitätsentwicklung benutzen können.

Die Reaktion der Rektoren auf die Projektpräsentation war eher verhalten, was evtl. auch auf den Präsentationszeitpunkt, kurz vor der Mittagspause, und die Ankündigung der erneuten Kontaktaufnahme nach den Sommerferien zurückzuführen ist. Trotzdem war die kritische Haltung der Konferenzteilnehmer in Bezug auf *„wieder ein Evaluationsprojekt",* so ein Teilnehmer, deutlich spürbar. Lediglich zwei Rektoren (Schule A, Schule B) sagten spontan zu am Projekt teilnehmen zu wollen.

Im August 2013, nach dem Ende der Sommerferien, wurden alle 28 kantonalen und privaten Berufsfachschulleiter im Kanton Zürich per standardisiertem Anschreiben mitsamt ihrer Schulen noch einmal persönlich

zur Partizipation eingeladen.[131] Generell bestand für alle Berufsfachschulen im Kanton Zürich die Möglichkeit, an dieser Studie teilzunehmen. Hieraufhin erfolgten auf Verlangen einiger Schulen bis Mitte September 2013 noch vereinzelt Präsentationstermine des Dissertationsvorhabens an Konventen oder Schulleitungssitzungen, welche in normierter Form dem oben erläuterten Präsentationsablauf folgten.

Alle Schulen, an denen das Projekt präsentiert wurde, entschieden sich hinterher auch zur Teilnahme. Der grosse Vorteil dieser Präsentationstermine war, dass die Lehrpersonen und Schulleitungen kritische Fragen direkt stellen und zusätzlich eine Vorstellung von der Person *„hinter“* dem Forschungsvorhaben gewinnen konnten.[132] Besonders wohlwollend wurde von den Lehrkräften das Angebot einer schulbezogenen Ergebnisauswertung und die dementsprechende Entlastung in Bezug auf die Erstellung der thematischen Selbstevaluation aufgenommen. Insgesamt erklärten sich anfangs sieben Schulen bereit, an dieser Untersuchung teilzunehmen.

Im weiteren Verlauf der Studie musste jedoch eine Schule, aufgrund mangelnder Unterstützung von Seiten der Schulleitung, was sich in Form einer sehr geringen Rücklaufquote von weniger als 10%[133] in der quantitativen Erhebung sowie in der mangelnden Bereitschaft der Herausgabe der Kontaktdaten von den Experten für Schulentwicklung und schulinterne Lehrerweiterbildung äusserte, von dieser anfänglichen Stichprobe ausgeschlossen werden, weshalb nur sechs Schulen in die Auswertung dieser Arbeit miteinbezogen wurden. Um die Anonymität dieser sechs partizipierenden Schulorganisationen zu gewährleisten, werden diese im folgenden in chronologischer Reihenfolge, in welcher diese sich entschlossen an dieser Studie teilzunehmen, mit den Buchstaben von A bis F betitelt (z.B. Schule A, Schule B, Schule C usw.) und in Kapitel *4.4.1 Vorstellung der partizipierenden Schule* detaillierter vorgestellt.

---

131 Eine Auflistung aller Berufsfachschulen im Kanton Zürich findet sich unter dem in Kapitel *1.4 Begriffliche Abgrenzungen* angegebenen Link.

132 *Anmerkung SF: Auch die in Kap. 2. AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND – LEHRERWEITERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG IN DER SCHWEIZ präsentierten Studien empfehlen z.T., dass es vorteilhaft ist, einen engen Kontakt zu den partizipierenden Schulorganisationen (Schulleitungen, Lehrpersonen) zu pflegen, da diese nur so motiviert werden können, an diesen teilzunehmen. Dieses Einschätzung deckt sich auch mit den Erfahrungen der Autorin in diversen Evaluationsprojekten an Berufsfachschulen.*

133 Gemäss der Kriterien von PISA 2006 (s. Breit & Schreiner, 2007, S. 79).

4.3.2 Der Pretest

> *"If you don't have the resources to pilot test your questionnaire, don't do the study."*
> (Quelle: Sudman & Bradburn, 1983, S. 283)

Unter einem Pretest versteht man laut Kuß (2012) *„die Erprobung eines Fragebogens unter Bedingungen, die möglichst weitgehend der Untersuchungssituation entsprechen (S. 117)."* Porst (1998) kritisiert im Rahmen der wenigen existenten Definitionen zum Pretest inklusive der vorangegangenen von Kuß (2012) generell, dass sich diese zumeist nur auf das Erhebungsinstrument, den Fragebogen, konzentrieren, ein Pretest jedoch auch das Studiendesign allgemein (Stichprobenziehung, -realisierung, Auswertung etc.) beinhalten sollte (S. 34). Hintergrund dieser exklusiven Fokussierung auf das Erhebungsinstrument ist, dass dieses erfahrungsgemäss zentrale Fehlerquelle vieler Studien ist und selbst Experten niemals in der Lage sind den perfekten Fragebogen zu verfassen (Porst, 1998, S. 35).

Ein Pretest verfolgt daher das Ziel eventuell auftretende Schwierigkeiten, Unstimmigkeiten und Fehler im Fragebogen und Untersuchungsdesign sowie insbesondere die Fragebogenitems, die nur eine geringer Varianz aufweisen, frühzeitig zu identifizieren, um diese bereits im Vorfeld der Untersuchung auszuräumen und eine realitätsnahe Einschätzungen über die Ausfüll-/Interviewzeit zu erhalten (vgl. Kuß, 2012, S. 117f.). Denn nur Untersuchungen, in welchen die geeignete Testperson fähig ist, Fragen in der vom Forschenden intendierten Art und Weise zu beantworten, bedingen den erfolgreichen Einsatz eines Fragebogens und führen somit zu validen Untersuchungsergebnissen (s. Kurz, Prüfer, & Rexroth, 1999, S. 83f.).

Trotz dieser vorangegangenen Erkenntnis und des unumstrittenen hohen Stellenwerts von Pretests (s. obiges Zitat) bestehen keine gemeingültigen Regelungen über die Handhabung dieser (vgl. Porst, 1998, S. 35; Prüfer & Rexroth, 1996, S. 5). Uneinigkeit herrscht beispielsweise in Bezug auf die notwendige Fallzahl (N=10 bis N=200), die Informiertheit der Testperson[134] und den Professionalisierungsgrad des Interviewers. Gleichwohl besteht aufgrund langjähriger Erfahrung von Forschenden und profitorientierter Marktforschungsinstitutionen ein Konsens darüber, wie ein solches Verfahren grundlegend organisiert werden sollte.

---

134 Porst (1998) unterscheidet beispielsweise zwischen dem *„Participating-Pretest"* und dem *„Undeclared-Pretest"* (S. 36).

In Anlehnung daran wurden im Rahmen dieser Untersuchung nur *„Participating-Pretests“* (s. Porst, 1998, S. 36) durchgeführt, bei welchen die Probanden über die Testsituation informiert waren. Streng genommen können die im vorherigen Kapitel *4.3.1. Organisation* erläuterten Expertengespräche sowie -diskussionen über das Untersuchungsdesign inkl. der Forschungsfragestellungen nach Porst (1998) daher auch im weiteren Sinne dem Pretest zugerechnet werden. Für die Pretests im engeren Sinne (s.o.), nämlich die zur Validierung der Erhebungsinstrumente, kamen kognitive oder qualitative Verfahren für den *„Fragebogen-Prototyp“* sowie ein Feldpretest, auch als Standard- oder Beobachtungspretest bezeichnet (s. Faulbaum, Prüfe & Rexroth, 2009, S. 98), für den Interviewleitfaden zum Einsatz, welche hier kurz erläutert werden sollen. Der Pretest des Fragebogens fand, wie der quantitative Teil der Hauptuntersuchung (s. Kap. *4.3.3 Die Hauptuntersuchung*), vor dem des Interviewleitfadens statt und dauerte insgesamt ca. fünf Wochen von Mitte April bis Ende Mai 2013. Der Interviewleitfaden wurde Anfang Juni 2013 getestet.

Fragebogen

Als Pretest-Form für den Fragebogen kam als Unterform des kognitiven Interviews ein Mix aus *„Think-Aloud“*-Prestest, *„Paraphrasing“*-Pretest und *„Probing“*-Pretest zur Anwendung (s. Faulbaum, Prüfe & Rexroth, 2009, S. 98), welche sich über die zwei Stadien *„Ausfüllphase“* und *„Diskussionsphase“* erstreckten und zusammen rund 55 Minuten Zeit in Anspruch nahmen. Innerhalb dieser Testphasen wurden in Einzelsitzungen jeweils drei Personen in drei Runden, d.h. insgesamt neun unterschiedliche Testperson, mit drei leicht verifizierten Versionen des Fragebogens konfrontiert. Bei der Auswahl der Probanden wurde darauf geachtet, dass es sich bei diesen um Berufsfachschullehrpersonen aus den Kanton Zürich mit unterschiedlichen Unterrichtsfächern (ABU, Wirtschaft, Fremdsprache, Sport), Lehrerfahrung (von weniger als zwei Jahren bis 20 Jahren) und Anstellungspensen (20–95%) handelt und dass diese an verschiedenen Schulen (insgesamt zweien) tätig waren bzw. sind.

In der *„Ausfüllphase“* wurden die Befragten gebeten, den Fragebogen in Gegenwart der Autorin zu beantworten, wobei sie ausdrücklich (wiederholt) dazu aufgefordert wurden *„laut“* zu denken. Porst (1998) bezeichnet diese Form des *„Think-Aloud“*-Prestests auch als *„Concurrent-Think-Aloud“*-Pretest, da die Testperson während des Ausfüllprozesses *„laut“* über ihre Antwort nachdenkt (S. 38; s. auch Kurz, Prüfer &

Rexroth, 1999, S. 88).[135] Die Denkprozesse der Probanden wurden hier erst einmal nur notiert und bewusst nicht diskutiert. Wenn Unsicherheit über die inhaltliche Bedeutung eines Items bestand, welche eine Beantwortung nicht zuliess, wurden die Probanden gebeten, dieses Item auszulassen. Diese *„Ausfüllphase"* dauerte im Durchschnitt rund 15 Minuten.

Im Anschluss an das Ausfüllen des Fragebogens wurden die Befragten in der zweiten Phase, der *„Diskussionsphase",* zunächst gebeten, die als unklar identifizierten Items in eigenen Worten zu paraphrasieren (*„Paraphrasing"*-Pretest). Bei den Items, die eher zögerlich beantwortet wurden, den im Fragebogen enthaltenen (Fach-)begriffen (Schulentwicklung, Lehrerweiterbildung, Schulentwicklungsziele/-konzept, Ziele/Konzept der Lehrerweiterbildung, Funktionsstelle, *„klassische Lehrerausbildung",* Q-Team etc.) und den vorgegebenen Antwortkategorien wurde die *„Probing"*-Methode (*„Probing"*-Pretest) in Form des *„Post-Interview-Probing"* (vgl. Porst, 1998, S. 39) eingesetzt. Bei dieser Verfahrensweise wurden anhand von Zusatzfragen *(„probes")* Rückschlüsse auf das Verständnis der einzelnen Items, Begriffe und Antwortkategorien usw. gewonnen (Faulbaum, Prüfe & Rexroth, 2009, S. 98; Prüfer & Rexroth, 1996, S. 7). Hierbei würde das *„Comprehension-Probing"* zur Informationsgenerierung über das Itemverständnis und zu verschiedenen Aspekten der jeweiligen Items verwendet, wogegen mit der Methode des *„Category-Selection-Probing"* Informationen zum Verständnis des Skalenwertes gewonnen wurden (Kurz, Prüfer & Rexroth, 1999, S. 88).

Insgesamt wurden (zusätzlich) die folgenden Punkte in dieser *„Diskussionsphase"* erörtert (vgl. auch Beywl & Schepp-Winter, 2000, S. 57):

135 Das Gegenteil wäre nach Porst (1998) der *„Retrospectice-Think-Aloud"*-Pretest, da hier der Proband im Anschluss an das Ausfüllen *„laut"* darüber nachdenkt, warum er gerade diese Antwort gegeben hat (S. 38).

Tabelle 17: Elemente der *„Diskussionsphase“* im Pretest.

Elemente der *„Diskussionsphase“* im Pretest
I. Inhaltliches
• *Gibt es redundante Items?* • *Sind die Items/Anweisungen verständlich?* • *Können die Items sinnvoll beantwortet werden?* • *Gibt es sprachliche/lexikalische Überforderungen oder Brüche?* • *Sind die verwendeten Begrifflichkeiten (Q-Team etc.) plausibel?* • *Ist die gesonderte Definition einiger Begrifflichkeiten (z.B. Schulentwicklung) im Einleitungsteil notwendig?* • *Ist im Aufbau ein „roter Faden“ erkennbar?* • *Wird der Spannungsbogen im Verlauf des Ausfüllens aufrecht erhalten?*
II. Organisatorisches
• *Wann erscheint es sinnvoll die Erhebung durchzuführen/abzuschliessen?* • *Wie sollte die Erhebung durchgeführt werden („Paper-Pencil“ vs. „Online“)?*

(Quelle: Eigene Darstellung).

Zum Schluss der *„Diskussionsphase“* wurde den Probanden die Möglichkeit eingeräumt, eigene Anliegen in Bezug auf den Fragebogen oder die Erhebung zu äussern. Durchschnittlich dauerte diese zweite Phase des Fragebogenpretests ca. 40 Minuten.

Interview

Der Pretest für den Interviewleitfaden erfolgte, wie auch in der Hauptuntersuchung (s. Kap. *4.3.3 Die Hauptuntersuchung*), nach dem Pretest des Fragebogens in Form eines Feldpretests. Im Verlauf dieser eher passiven Vorgehensweise wurde mit Mitgliedern der (erweiterten) Schulleitung von zwei Berufsfachschulen aus dem Kanton Zürich die Interviewsituation der Hauptstudie simuliert. Dabei auftretende Schwierigkeiten wurden beobachtet, dokumentiert und im Nachhinein im Interviewleitfaden bereinigt.

Die Akquirierung von Testpersonen auf Schulleitungsebene gestaltete sich sehr schwierig, weshalb dieser Pretest lediglich mit zwei Probanden, d.h. einem Experten für Lehrerweiterbildung und einem für Schulentwicklung, durchgeführt werden konnte. Da von den beiden Befragten bereits im Vorfeld ein recht kleines Interviewzeitfenster einräumt wurde, musste auf ein kognitives Interview im Sinne einer *„Diskussionsphase“* (s. Pretest Fragebogen), in welcher die Interviewfragen und Antworten aktiv hinterfragt

wurden, im Anschluss an diesen Standardpretest verzichtet werden. Somit dauerte der Pretest des Interviewleitfadens rund 23 Minuten.

4.3.3 Die Hauptuntersuchung

Anfang Oktober 2013, kurz vor Beginn der Herbstferien, wurden die Fragebögen per E-Mail, auf Wunsch auch in bereits kopierter Form, um den Aufwand/Kosten für die partizipierenden Schulen (n=6) so gering wie möglich zu halten, den jeweiligen Berufsfachschulen zugesandt. Der Entschluss den Fragebögen in *„Paper-Pencil-Form"* ausfüllen zu lassen, erfolgte bewusst auf Anraten der Probanden im Pretest (s. Kap. *5.4.2 Der Pretest*), da sich diese eine flexiblere Ausfüllweise, d.h. im Lehrer-bzw. Klassenzimmer, wünschten, was ggf. zu einer höheren Rücklaufquote führen könnte.[136] So verweist auch Eberhardinger (o.J.) darauf, dass sich bei Paper-Pencil-Befragungen innerhalb von Organisationen im Vergleich zu Online-Umfragen durchweg höhere Rücklaufquoten erzielen lassen (S. 45f.).

Die quantitative Erhebung startete dann offiziell nach den Herbstferien ab dem 21. Oktober 2013. Allerdings kann an dieser Stelle nicht völlig ausgeschlossen werden, dass die Fragebögen an einigen Schulen bereits vor/während der Herbstferien verteilt wurden. Ende November wurde dann ein *„Reminder"* an die teilnehmenden Schulen verschickt, welcher per Email von den Schulleitungen an die Lehrkräfte weitergeleitet werden wurde. Da viele Lehrpersonen vor den Weihnachtsferien besonders unter Druck stehen noch letzte Prüfungen durchführen zu müssen, wurde die Abgabefrist auf Anraten der Lehrer im Pretest (s. Kap. *4.3.1 Der Pretest*) bis Mitte Januar 2014 verlängert. Die ausgefüllten Fragebögen wurden dann in den Sekretariaten der teilnehmenden Schulen gesammelt und per Post an die Lehrstuhladresse zurückgesendet, auf Wunsch auch persönlich von der Autorin an den Schulinstitutionen abgeholt. Einige Schulleiter nutzen den persönlichen Abholtermin, um den Erhebungsverlauf, gelegentlich auch Rückmeldungen der Lehrpersonen sowie eigene Anliegen in Zusammenhang mit dem Projekt (Vorliegen der Ergebnisse etc.) direkt mit der Autorin zu besprechen. Rund 20 Fragebögen wurden von Lehrpersonen auch eigenständig an die Lehrstuhladresse zurückgesendet.

136 *Anmerkung SF: Dieser Wunsch deckt sich auch mit den Erfahrungen, welche die Autorin im Rahmen diverser Schulevaluationen machte.*

Die qualitative Erhebung startete ab Mitte Januar 2014 und endete Ende März 2014. Der Kontakt und somit auch die Auswahl der interviewten Lehrkräfte wurde von den Schulleitern hergestellt bzw. gesteuert, welche lediglich die Information erhielten, dass das Interview mit den schuleigenen Experten für Schulentwicklung und schulinterne Lehrerweiterbildung durchgeführt werden sollte. Inwieweit allerdings diesem Anliegen entsprochen wurde, d.h. ob auch wirklich immer die geeignetsten Personen ausgewählt wurden, ist von Seiten der Autorin nicht nachprüfbar. Allen Interviewpartnern wurde Anonymität zugesichert, weshalb diese im weiteren Verlauf dieser Arbeit mit Pseudonymen kodiert wurden (s. Kap. *4.4 Beschreibung der* Stichprobe). Die Interviews fanden auf zeitlichen Wunsch der Interviewpartner in sogenannten *„Hohlstunden"* oder *„Freistunden"* statt, also zu Zeiten, in welchen die Lehrkräfte im Schulhaus anwesend sein mussten, jedoch selber keiner Unterrichtsverpflichtung nachgingen. Vorteilhaft an dieser Situation war, dass sich der Mehraufwand des Interviews für die Lehrpersonen in Grenzen hielt. Nachteilig war aber sicherlich, dass die Interviewsituation in den Schulorganisationen selber die Interviewpartner beeinflusst haben könnte (vgl. Fantapié Altobelli, 2011, S. 36). Die Interviewdauer variierte zwischen 15 und 38 Minuten (s. Kap. *4.4 Beschreibung der Stichprobe*).

Die Dateneingabe der Fragebögen erfolgt mit Hilfe des Statistikpaketes SPSS Version 21.0 für MAC OS X im April/Mai diesen Jahres (2014), die Interviews wurden ebenfalls zum gleichen Zeitpunkt in die Software für qualitative Datenanalyse MAXQDA Version 11 für MAC OS X von der Autorin eingetippt und stichprobenartig kontrolliert. Die anschliessende Datenauswertung erfolgte mit beiden Programmen im Juni/Juli 2014.

4.4 Beschreibung der Stichprobe

Quantitative Befragung

Insgesamt wurden 243 ausgefüllte Fragebögen retourniert. Allerdings wurden zwei Fragebögen aufgrund offensichtlicher mangelnder Sorgfalt beim Ausfüllen, hier wurden mehr als 30% der Items nicht beantwortet, aussortiert. Die Grundgesamtheit dieser Untersuchung beläuft sich daher auf

241 Personen (N=241), was einer Rücklaufquote von 49,82% entspricht. Wenn man sich die Rücklauquoten anderer Untersuchungen anschaut, in welchen Lehrpersonen befragten wurden, dann kann eine Rücklaufquote ab ca. 30% als zufriedenstellend erachtet werden.[137]

Tabelle 18: Rücklauf nach Schulen.

Schulen Angaben	Schule A	Schule B	Schule C	Schule D	Schule E	Schule F
Rücklauf nach Geschlecht						
weiblich	50 (78,1%)	18 (38,3%)	16 (53,3%)	10 (25,0%)	17 (63,0%)	27 (77,1%)
männlich	12 (18,8%)	29 (61,7%)	14 (46,7%)	30 (75,0%)	10 (37,0%)	8 (22,9%)
Rücklauf insgesamt						
Anzahl Probanden	62	47	30	40	27	35
Rücklaufquote (in %)	38,0	57,0	42,9	50,0	50,0	61,0

(Quelle: Eigene Darstellung).

Den Rücklauf nach Schulen geordnet, zeigt die obige Tabelle 18. Demnach retourniete Schule A 38,0%, Schule B 57,0%, Schule C 42,9%, Schulen D 50,0%, Schule E 50,0% und Schule F 61,0% der ausgeteilten Bögen.[138] Von dieser Grundgesamtheit (N=241) unterrichten 26,3% bzw. 64 der Befragten an Schule A, 19,3% bzw. 47 Personen an Schule B, 12,3%, was 30 Personen entspricht, an Schule C, 16,5% (40 Lehrer) an Schule D, 11,1% (27 Lehrer) an Schule E und die restlichen 35 Lehrpersonen (14,4%) an Schule F. Insgesamt waren 57,3% bzw. 138 Teilnehmer weiblich und 42,7% bzw. 103 Probanden männlich.

137 S. zum Vergleich folgende Studien mit den entsprechenden Rücklaufquoten: Haari (2000) – 70%, Haenisch (1992) – 23,6%, Ipfling, Peez und Gamsjäger (1995) – 6,29%, Landert (1999) – 29,2%, Pätzold (1988) – 47%, Randoll (1995) – 18%, Wolf, Göbel-Lehnert und Chroust (1997) – 39,9%.

138 *Anmerkung SF: Aufgrund dessen, dass die Rücklaufquoten zwischen den Schulen stark differieren, muss hier davon ausgegangen werden, dass eher motivierte Lehrpersonen den Fragebogen ausgefüllt haben (s. auch Kapitel 7.2 Kritische Würdigung der Untersuchung).*

Von allen befragten Lehrkräften gaben rund zwei Drittel, also 163 Personen (67,6%) an, ihre Lehrerausbildung zum Befragungszeitpunkt bereits abgeschlossen zu haben, wogegen 31,5% (76 Personen) gegenwärtig noch keine voll ausgebildeten Lehrpersonen sind. Zwei Personen (0,8%) machten hierzu keinerlei Angaben. Die Mehrheit der Grundgesamtheit, 55,6%, also 134 Personen, hat den Zugang zum Lehrberuf durch Quereinstieg gefunden. 26,1%, 63 Personen, haben als Erstausbildung die Lehrerausbildung absolviert und 17,0% der Lehrer (41 Probanden) einen sonstigen Zugang zum Lehrberuf gehabt. Drei Personen (1,2%) liessen dieses Item unbeantwortet.

Die Fächeraufteilung innerhalb dieser Stichprobe war wie folgt: 41 Lehrer (17,0%) – Allgemeinbildender Unterricht, 7 Lehrer (2,9%) – Fremdsprachen, 5 Personen (2,1%) – Mathe und Naturwissenschaften, 3 Lehrkräfte (1,2%) Wirtschaft, 115 Personen (58,7%) – Berufskunde und 25 Lehrer (10,4%) gaben an Sonstiges zu unterrichten. 45 Lehrpersonen, was 18,7% entspricht, beantworteten dieses Item nicht.

Durchschnittlich kreuzten die Probanden an rund 13 Jahre als Lehrperson tätig zu sein (M=13.0345, SD=9.61189). Die kürzeste angegebene Beschäftigungsdauer war ein Jahr, während sich die höchste auf 40 Jahre belief. Im Durchschnitt sind die Teilnehmenden Lehrkräfte rund neun Jahre an ihrer derzeitigen Schule tätig (M=8.8996, SD=7.09172), wobei die kürzeste Schulzugehörigkeit sich unter ein Jahr belief und die längste bei 32 Jahren lag. Hinsichtlich des Anstellungspensums ergab sich das folgende Bild: Durchschnittlich gaben die Probanden an rund 60% angestellt zu sein (M=60.8114, SD=27.3901), wobei rund 25% der Lehrkräfte weniger als 40% angestellt sind, weitere 25% gaben an zwischen 40% und 57% angestellt zu sein, weshalb sich das Unterrichtspensum bei rund die Hälfte der teilnehmenden Lehrer auf mehr als 50% beläuft.

Rund 77 Personen (32,0%) hatten zum Erhebungszeitpunkt den Status eines Lehrbeauftragten, 90 Teilnehmende (37,3%) waren Lehrpersonen obA und 69 Teilnehmende (28,6%) Lehrpersonen mbA, wobei fünf Personen (2,1%) hierzu keine Angaben machten. In Bezug auf die Funktionsstelle gaben 11 Personen (4,6%) an Mitglieder der erweiterten Schulleitung zu sein, 10 Personen (4,2%) Mitglieder des Teams Schulentwicklung, 12 Probanden (5,0%) Mitglieder des Teams der schulinternen Lehrerweiterbildung, 76 Probanden (31,5%) bekleiden eine sonstige Funktionsstelle und die Mehrheit der Probanden gab mit 51,0% (123 Personen) an keinerlei Funktionsstelle innezuhaben. Neun Personen (3,73%) machten hierzu keinerlei Angaben.

Qualitative Befragung

Wie auch in Kapitel *4.1 Anlage der Untersuchung* bereits erläutert, wurde ursprünglich ein Interview mit dem jeweiligen Experten für Schulentwicklung sowie ein Interview mit der zuständigen Person für schulinterne Lehrerweiterbildung an jeder teilnehmenden Schulinstitution geplant, woraus sich insgesamt je zwei Interviews pro Schule, also insgesamt 12 Interviewtermine, ergeben sollten. Die Vereinbarung der Interviewtermine gestaltete sich teilweise allerdings recht mühevoll. An Schule D verweigerte der zuständige Experte für den Bereich Lehrerweiterbildung die Mitarbeit. Dies offenbarte sich darin, dass zwei ausgemachte Interviewtermine von diesem nicht eingehalten wurden. Da auf Nachfragen der Autorin nicht reagiert wurde, ist der Grund für dieses Verhalten bis heute unbekannt. Problematisch gestaltete sich in dieser Hinsicht auch der Kontakt zu Schule F, da trotz mehrmaliger Anfrage der Autorin und anfänglicher Zusage durch die Schulleitung keine Kontaktherstellung zu den schuleigenen Experten erfolgte, wird diese Schule folglich nur in die quantitative Befragung miteinbezogen werden.

Die Stichprobe der interviewten Personen besteht somit aus neun Spezialisten, wovon vier Experten für Schulentwicklung und fünf Experten für schulinterne Lehrerweiterbildung sind. Vier Experten (44,40%) sind weiblich, fünf (55,56%) männlich. Der Altersdurchschnitt der Experten der Schulentwicklung liegt mit 52,25 Jahren etwas höher als jener, der Spezialisten für Lehrerweiterbildung (48,40 Jahre). Der Altersgesamtdurchschnitt beträgt 50,11 Jahre. Die ausgewählten Experten sind im Durchschnitt mit einem Pensum von rund 73,89% angestellt, wobei der Anstellungsgrad der Spezialisten für Schulentwicklung mit durchschnittlich 63,75% gegenüber denen der Lehrerweiterbildung mit 82,00% deutlich niedriger ist. Die Lehrpersonen aus dem Bereich Schulentwicklung verfügen mit durchschnittlich 17,33 Jahren nur über wenig mehr Lehrerfahrung als die der schulinternen Weiterbildung (15,75 Jahre). Die Dauer der Lehrtätigkeit entspricht im Durchschnitt absolut 16,42 Jahren. Eine Ausnahme hiervon bilden die interviewten Personen von Schule C, da es sich bei diesen nicht um Lehrpersonen, sondern um kaufmännische Angestellte aus dem Bereich Personalentwicklung handelt, welche insofern keine Lehrtätigkeit aufweisen können. Anzumerken ist auch, dass der Experte für Lehrerweiterbildung von Schule A der Schulleiter persönlich ist, welcher mit einem Pensum von 100% angestellt ist, wovon die eigentliche Unterrichtstätigkeit 40% umfasst. Da aber anzunehmen ist, dass es bei der

Mehrheit der Lehrpersonen i.d.R. keinen Unterschied zwischen Anstellungs- und Unterrichtspensum gibt, wird im weiteren Verlauf der Arbeit hier keine Unterscheidung vorgenommen.[139]

In komprimierter Form können diese Ergebnisse nach Schulen geordnet auch Tabelle 19 entnommen werden.

Tabelle 19: Übersicht Demographie Interviewpartner.

Schulen / Angaben	Schule A	Schule B	Schule C	Schule D	Schule E	Schule F
Experte SE						
Geschlecht (w/m)	w	m	w	kein Interview	M	kein Interview
Alter (in Jahren)	47	63	44		55	
Pensum (in %)	80	50	90		35	
Dauer Lehrtätigkeit (in Jahren)	22	22	-------		8	
Dauer Interview (in Min.)	14:03	37:26	20:24		21:46	
Experte Schilw						
Geschlecht (w/m)	m	m	w	m	W	kein Interview
Alter (in Jahren)	58	56	44	41	43	
Pensum (in %)	100	95	60	100	55	
Dauer Lehrtätigkeit (in Jahren)	26	16	-------	12	9	
Dauer Interview (in Minuten)	18:36	17:50	25:49	11:22	18:58	

(Quelle: Eigene Darstellung).

Im Durchschnitt dauerten die geführten Interviews mit den Experten für Schulentwicklung mit 23,25 Minuten rund fünf Minuten länger als die Interviews mit den Experten für Lehrerweiterbildung (18,23 Minuten). Insgesamt ergab sich eine durchschnittliche Interviewdauer von 20,46 Minuten. Um auch hier die Persönlichkeitsrechte der Probanden zu wahren, werden die Personen im Folgenden mit den Abkürzungen wie beispielsweise für den Experten der Schulentwicklung von Schule A (Experte SE

139 *Anmerkung SF: Eine Unterscheidung ergibt sich immer dann, wenn die betroffene Lehrperson gleichzeitig Inhaber einer Funktionsstelle ist.*

Schule A) und den Spezialisten für schulinterne Lehrerweiterbildung von Schule A (Experte Schilw Schule A) versehen.

4.4.1 Vorstellung der partizipierenden Schulen

Diese Untersuchung bezieht sich nur auf den Bereich Berufsfachschule der sechs partizipierenden Schulorganisationen und nicht auf die Abteilung Weiterbildung, welche seit der Kantonalisierung[140] im Jahre 1986 an alle kantonalen Berufsfachschulen angegliedert wurde. Ausschlaggebend für diese Eingrenzung ist, dass die in dieser Arbeit vorgestellten rechtlichen Rahmenbedingungen (s. Kap. *1.1 Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?; 1.5 Zur rechtlichen Begründung der Lehrerweiterbildung im Kanton Zürich; 3.5.1.2 Bestandteile von Qualitätsmanagement; 3.5.2 Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung*) sich ebenfalls nur auf die Berufsfachschule und nicht auf die Sektion Weiterbildung beziehen und somit beispielsweise die schulinterne Lehrerweiterbildung auch nur für Lehrpersonen der Berufsfachschule verpflichtend ist (s. Kap. *1.4 Begriffliche Abgrenzungen;* Art. 21, Abs. 4 BBG).[141]

Fünf der sechs teilnehmenden Schulen (Schulen A bis D, Schule F) befinden sich gemäss der Definition des Schweizer Bundesamtes für Statistik[142] in der Stadt, nur Schule E ist demnach im ländlichen Raum verortet. Ferner untersteht die Mehrheit der involvierten Schulen kantonaler und somit öffentlicher Trägerschaft, lediglich Schule C weist hier die Besonderheit auf von einer privaten Stiftung finanziert zu werden.

Die Schulgrösse dieser Berufsfachschulen variiert deutlich, was sich auch an den folgenden Angaben zeigt. So gibt es an Schule E fünf verschiedene Abteilungen, gefolgt von Schule D mit vier Abteilungen, an Schule C

140 Aufgrund der Neuordnung Aufgabenverteilung zwischen Kanton und Gemeinden (s. BBG) Ende der 70iger Jahre, veränderte sich Finanzierung der kantonalen Berufsfachschulen. Seither hat der Kanton die Trägerschaft für die gewerblich-industriellen Berufsfachschulen übernommen, wogegen die kaufmännischen Berufsfachschulen und die Werk-/Betriebsschulen unter privater Trägerschaft stehen können, sofern der Träger eine angemessene finanzielle Eigenleistung erbringt (s.o.V., 1981, NZZ).

141 In der Abteilung Weiterbildung werden vielfach auch Kurse von nicht ausgebildeten Lehrpersonen offeriert.

142 Gemäss des Bundesamtes für Statistik gelten Gemeinden mit mehr als 10’000 Einwohnern in der Schweiz als Stadt (s. Bundesamt für Statistik, 2000, S. 1).

drei Abteilungen und an den restlichen Schulen jeweils eine Abteilung. Nach der Anzahl der Abteilungen unterscheiden sich auch die Mitglieder der erweiterten Schulleitung, welche neben dem Rektor und dem Prorektor auch die Abteilungsleiter einschliessen. An Schule E gehören sieben Mitglieder der erweiterten Schulleitung an, an Schule A sechs Mitglieder, an Schule D fünf Personen und an den übrigen Schulen jeweils zwei bis drei Personen. Zum Erhebungszeitpunkt waren laut Angaben der jeweiligen Ansprechpersonen (Experten, Schulleiter etc.) an Schule E die meisten Lehrpersonen (250) beschäftigt, gefolgt von Schule A mit 168 Lehrern und den Schulen B und D mit je 83 bzw. 80 Lehrkräften, Schule C beschäftigte 70 und Schule F 57 Lehrkräfte.

Weitere Informationen in Bezug auf die schulinterne Lehrerweiterbildung und die Schulentwicklung an diesen Schulen, wie z.B. die Anzahl der Mitglieder der verschiedenen Teams der schulinternen Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung sowie die Themen der letzten drei internen Weiterbildungen und thematischen Selbstevaluationen, können nachstehend Tabelle 20 entnommen werden.

Tabelle 20: Vorstellung partizipierende Schulen.

Merkmal		Schule A	Schule B	Schule C	Schule D	Schule E	Schule F
Region (Stadt/Land)		Stadt	Stadt	Stadt	Stadt	Land	Stadt
Träger		Kanton	Kanton	private Stiftung	Kanton	Kanton	Kanton
Anzahl Abteilungen BFS[143]		3	1	1	4	5	1
(erweiterte) Schulleitung nach Geschlecht (m/w)[144]		Rektor (m) Prorektor (m) 5 Abteilungsleiter (3xw, 2xm inkl. Prorektor)	Rektor (m) Prorektor (m) 1 Abteilungsleiter (≠ Prorektor) (w)	Rektor (m) Prorektor (w) 1 Abteilungsleiter (= Prorektor) (w)	Rektor (m) Prorektor (m) 4 Abteilungsleiter (4xm inkl. Prorektor)	Rektor (m) Prorektor (m) 5 Abteilungsleiter (3xw, 2xm)	Rektor (w) Prorektor (w) 1 Abteilungsleiter (m)
Anzahl Lehrkräfte BFS		168	83	70	80	250[145]	57
SE	Themen letzter 3 TSEs[146]	- Integration neuer LP ('07) - Prüfen & Beurteilen ('12) - Ergänzende Bildung ('13)	- Leitbild Standortbestimmung ('04) - Lernenden/ Kollegiales Feedback ('08) - Aussenwahr-nehmung ('11)	- Förderung Leseverstehen ('07) - Wirksamkeit Förderkurse ('11) - Prüfen & Beurteilung ('13)	- Deutschförderung ('07) - Wirksamkeit der Förderkurse ('09/10) - Überprüfung der Q-Ansprüche ('12/13)	keine Auskunft	- Infrastruktur ('10) - Information/ Kommunikation ('10) - Praxisorientiertheit ('12/13)
	Anzahl Mitglieder Team SE	10	keine Auskunft	2	4	keine Auskunft	keine Auskunft

143 *Anmerkung SF: Gemeint sind lediglich die Abteilungen der Berufsfachschule inkl. Berufsmaturität, aber ohne Abteilungen aus dem Segment Weiterbildung, also Höhere Berufsbildung etc. und Supportabteilungen, wie beispielsweise IT, Administration oder „Facility Management" usw.*

144 Die erweiterte Schulleitung wird hier ohne den Konventspräsident aufgeführt.

145 *Anmerkung SF: Insgesamt sind zum Zeitpunkt der Untersuchung 250 Lehrkräfte an dieser Berufsfachschule tätig. Allerdings wurden aufgrund der vielen Schulstandorte nur 50 Fragebögen von der Schulleitung ausgeteilt (s. Kap. 4.4 Beschreibung der Stichprobe).*

146 Dargestellt werden hier nur originäre TSEs, d.h. ohne Nachevaluationen der Hauptthematiken.

Merkmal		Schule A	Schule B	Schule C	Schule D	Schule E	Schule F
Schilw	Themen letzter 3 Schilw	- Bewegung und Entspannung - Workshops: Fachdidaktik abteilungsspezifisch und -übergreifend - Kultur	- Pädagogische Grundhaltung & Professioneller Unterricht - Mobbing - Thema: Wasser	- Pädagogisches Verständnis & Lernbegleitung - MS-Office Kurse - Förderung der Sprachkompetenz	- Heterogenität in der Klasse - IT-Strategie an der Schule - Implementierung neuer Medien im Unterricht	- Gewaltfrei kommunizieren - Schule verhandeln - Tour d'Horizon, bewegtes Lernen, Kooperatives Lernen, neue Medien	keine Auskunft
	Anzahl Mitglieder Team Schilw	7	6	6	6	7	keine Auskunft

(Quelle: Eigene Darstellung).

Teil C – Ergebnisse

5 Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel sollen die quantitativen und qualitativen Ergebnisse dieser Arbeit gemäss den in Kapitel *2.6.1 Hypothesen* vorher festgelegten Untersuchungssegmenten *Wissen/Allgemeines (I.), Ziel-/Konzeptentwicklung (II.), Abstimmung (III.)* und *Nachhaltigkeit (IV.)* dargelegt werden. Hierzu wurden die bereits vorgestellten Hypothesen (s. *Kap. 2.6.1 Hypothesen;* Abbildung 17 in *Kap. 4.1 Anlage der Untersuchung*) den gleichnamigen Teilkapiteln *5.2 Untersuchungsbereich I. Wissen/Allgemeines, 5.3 Untersuchungsbereich II. Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess, 5.4 Untersuchungsbereich III. Abstimmung* und *5.5 Untersuchungsbereich IV. Nachhaltigkeit* zugeordnet. Diese Aufteilung der Hypothesen nach Untersuchungsbereichen kann Tabelle 21 entnommen werden:

Tabelle 21: Zuordnung Hypothesen zu Untersuchungsbereich.

Untersuchungsbereich	Hypothesen	Anzahl Hypothesen
I. Wissen	$H_{1a}, H_{1b}, H_{2a}, H_{2b}$	4
II. Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess	H_3, H_{4a}, H_{4b}, H_5	4
III. Abstimmung	H_6, H_7	2
IV. Nachhaltigkeit	$H_8, H_9, H_{10}, H_{11a}, H_{11b}$	5

(Quelle: Eigene Darstellung).

Der Untersuchungsbereich *I. Wissen/Allgemeines* enthält die vier Hypothesen H_{1a}, H_{1b}, H_{2a} und H_{2b}. In das folgende Untersuchungssegment *II. Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess* wurden H_3, H_{4a}, H_{4b} sowie H_5 integriert. H_6 und H_7 sind im Abschnitt *III. Abstimmung* einzuordnen und H_8, H_9, H_{10}, H_{11a} und H_{11b} im Segment *IV. Nachhaltigkeit*. Die ersten drei Teile dieser Erhebung sollen gleichgewichtet sein, allerdings erwies sich die Formulierung von weiteren Hypothesen im Bereich *III. Abstimmung* angesichts des spärlichen Forschungs- und Publikationsstandes *[Anmerkung SF: Eine Abstimmung der Bereiche schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung wird*

zwar in der Literatur gefordert (s. Rüegg, 2000, S. 21), wurde jedoch bisher nicht empirisch überprüft.] als äusserst schwierig, weshalb hierzu nur zwei Hypothesen aus der Literatur hergeleitet werden konnten (s. Kap. *2.6 Zielsetzung der Arbeit*). Der letzte Abschnitt *IV. Nachhaltigkeit* bildet mit fünf Hypothesen den wichtigsten Forschungsbereich dieser Arbeit, da dieser im Besonderen zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragestellung *„inwiefern trägt die schulinterne Lehrerweiterbildung dazu bei, die Ziele der Schulentwicklung (besser) zu erreichen?"* beiträgt.

Zur Darstellung der Ergebnisse

Das Kapitel *5.1 Items mit geringer/hoher Zustimmung* soll dem Leser zuerst einen Kurzüberblick über die quantitativen Ergebnisse dieser Arbeit mit der grössten bzw. geringsten Zustimmung der Probanden vermitteln. Anschliessend werden in den Folgekapiteln die Ergebnisse geordnet nach den oben dargestellten vier verschiedenen Untersuchungsbereichen (*I. Wissen/Allgemeines, II. Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess, III. Abstimmung* und *IV. Nachhaltigkeit)* präsentiert. Hierbei wird jeweils so vorgegangen, dass zuerst, die dem Untersuchungsbereich zugewiesenen Hypothesen überprüft werden (s. Tab. 21), bevor dann weitere quantitative Ergebnisse dieser Untersuchung, welche thematisch zu dem jeweiligen Untersuchungsbereich passen, dargeboten werden. Nachfolgend erfolgt dann jeweils die Vorstellung der qualitativen Ergebnisse der einzelnen Untersuchungsbereiche, welche anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring[147] ausgewertet wurden. Die hierbei gewählten *„Codes"* entsprechen den jeweiligen Unterkapiteln. Am Ende jedes dargestellten Untersuchungsbereichs werden die quantitativen und qualitativen Resultate noch einmal zusammengefasst respektive gegenübergestellt. Letztendlich soll das Kapitel *5.5 Gesamtüberblick Hauptergebnisse* aufgrund der Masse an Ergebnissen die wichtigsten Resultate im Sinne einer Kurzübersicht noch einmal tabellarisch für den Leser zusammenfassen. Diese Vorgehensweise wird nachstehend durch Abbildung 22 veranschaulicht.

147 Vgl. hierzu Mayring und Fenzl, 2014, S. 534ff.

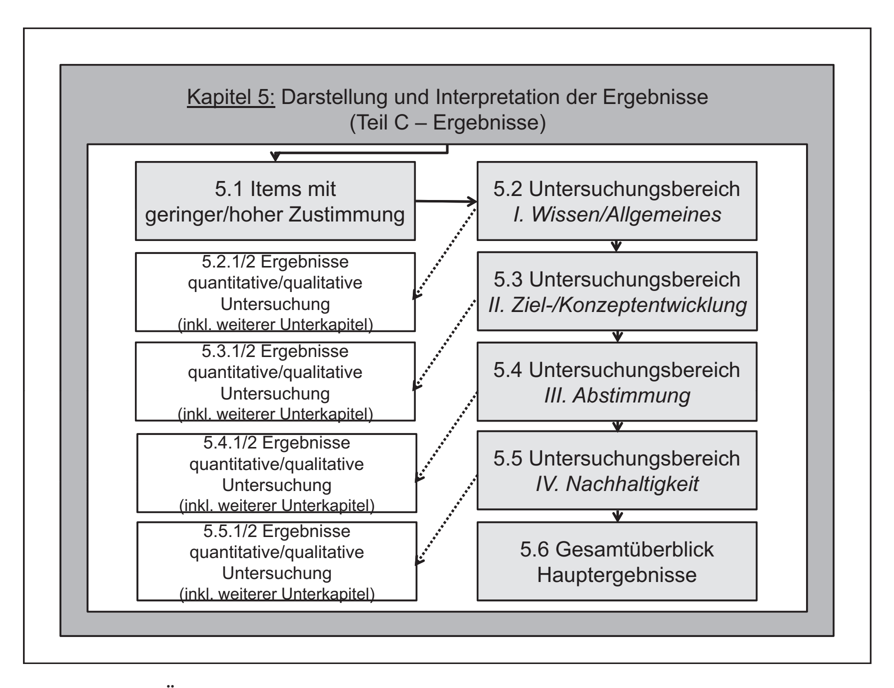


Abbildung 18: Übersicht Kapitel 5.

(Quelle: Eigene Darstellung).

Zur Interpretation der Ergebnisse

Schulentwicklung ist immer ein dynamischer Prozess, der zielbezogen betrieben wird (vgl. Kap. *3.3 Schulentwicklung heute*). Kruse (2009) definiert einen Prozess als

> *„Abfolge von einzelnen Tätigkeiten, die zu einem bestimmten Zeitpunkt oder durch ein definiertes Ergebnis beginnt und zu einem bestimmten Ende und einem messbaren Resultat führt bzw. führen soll“* (S. 52).

Schulentwicklungsaktivitäten lassen sich durch Prozessbeginn und -ende stets konkret festlegen. Bei der Interpretation von im Kontext der Schulentwicklung erhobenen Daten – wie in dieser Arbeit – muss dementsprechend beachtet werden, dass sich diese immer auf einen speziellen Erhebungszeitraum *[Anmerkung SF: Hier von Oktober 2013 bis Ende März 2014;* s. Kap. *4.3.3 Die Hauptuntersuchung.]* beziehen und somit nur den jeweilige Status Quo dokumentieren. Hinzukommend ist anzumerken, dass

es sich bei der folgenden Darstellung der Resultate um subjektive Einschätzungen von Lehrpersonen handelt (s. Kap. *6.2 Kritische Würdigung der Untersuchung*). Gleichwohl kann nach Esslinger (2002) vorausgesetzt werden, *„dass eine gewisse Stabilität der Auffassungen gegeben ist"*, da sich diese in einem langfristigen *„Erfahrungsprozess"* herausgebildet und modifiziert haben (S. 170). Die externe Validität[148] der Ergebnisse ist jedoch eingeschränkt, so dass diese keine Allgemeingültigkeit für alle Berufsfachschullehrpersonen im Kanton Zürich aufweisen *(„Generalisierbarkeit auf Personen"*[149]*)*.

5.1 Items mit geringer/hoher Zustimmung

Zuerst soll dem Leser ein Kurzüberblick über die Ergebnisse dieser Studie vermittelt werden, welche innerhalb des Mittelwertvergleichstests durch besonders grosse Zustimmung seitens der Probanden respektive durch ein ausnehmend geringes Einverständnis dieser in Erscheinung getreten sind. Aufgrund der gewählten Skalierung des Fragebogens (s. Kap. *4.2.1.1.1 Skalierung)* signalisieren die Items bei einer sieben-Punkte-Skala *[Anmerkung SF: Hier Items 2.1 bis 6.8.]* ab einem Mittelwert *(M)* von $M \geq 5.5$ bzw. ab $M \geq 6.5$ bei der Verwendung einer neun-Punkte-Skala *[Anmerkung SF: Hier Items 7.1 bis 7.7.]* ein grosses Einverständnis seitens der Probanden. Diese beiden ausgewählten Grenzwerte wurden festgelegt, da sich diese jeweils signifikant von der neutralen Item-Kategorie *„weder noch"* unterscheiden. Umgekehrt bedeuten aus demselben Grund Mittelwerte ab $M \leq 4.0$ bei dem Gebrauch einer sieben-Punkte-Skala *[Anmerkung SF: Hier Items 2.1 bis 6.8.]* bzw. $M \leq 5.0$ bei der Benutzung einer neun-Punkte-Skala *[Anmerkung SF: Hier Items 7.1 bis 7.7.]* eine geringe Zustimmung zu den erfragten Items (Testwert>5).

Tabelle 22 zeigt nun zunächst die Items, insgesamt 11, welchen die Probanden im hohen Masse zugestimmt haben.

---

148 Vgl. Pepels, 2004, S. 294f.

149 Aronson, Wilson und Akert (2004) unterscheiden hierbei zwischen der *„Generalisierbarkeit auf Situationen"* und der *„Generalisierbarkeit auf Personen"* (S. 48ff.).

Tabelle 22: Items mit hoher Zustimmung.

No.	Item	*N*	*M*	*SD*	*p*
2.1	Wie unwichtig/wichtig ist Ihnen persönlich Schulentwicklung?	241	5.5892	1.47526	.000***
2.2	Wie unwichtig/wichtig ist Ihrer Meinung nach Schulentwicklung an Ihrer Schule insgesamt?	241	5.6224	1.30805	.000***
2.3	Wie unwichtig/wichtig ist Ihnen persönlich die schul-interne Lehrerweiterbildung?	233	5.5708	1.47549	.000***
2.4	Wie unwichtig/wichtig ist Ihrer Meinung nach schulinterne Weiterbildung an Ihrer Schule insgesamt?	240	5.5625	1.28568	.000***
3.3	Wie schlecht/gut wurden Ihnen die Schulentwicklungsziele/-das -konzept am Konvent von der Schulleitung/dem Q-Team erläutert?	238	5.5924	1.22813	.000***
3.4	Wie schlecht/gut sind Ihnen Informationen zur Schulentwicklung an Ihrer Schule allgemein zugänglich?	240	6.1583	4.56198	.000***
3.5	Wie schlecht/gut sind Ihnen Ansprechpersonen zur Schulentwicklung an Ihrer Schule allgemein bekannt?	239	5.7448	1.36189	.000***
3.10	Wie schlecht/gut sind Ihnen Informationen zur schulinternen Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule allgemein zugänglich?	237	5.6245	1.30770	.000***
3.11	Wie schlecht/gut sind Ihnen Ansprechpersonen zur schulinternen Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule bekannt?	238	5.6050	1.43623	.000***
7.4	Wie selten/oft nehmen Sie an der schulinternen Lehrerweiterbildung Ihrer Schule teil?	241	7.4523	1.75796	.000***
7.5	Wie selten/oft werden Ihnen Themen zur schulinternen Lehrerweiterbildung am Konvent vorgestellt?	241	6.9627	1.81276	.000***

(Quelle: Eigene Darstellung).

Die grösste Zustimmung der Lehrkräfte erhielt das Item 7.4, gefolgt vom Item 7.5 (s. Tabelle 22). Die Lehrpersonen nehmen somit im Mittel sehr oft an der schulinternen Lehrerweiterbildung teil. Insofern scheint die schulinterne Lehrerweiterbildung zumindest erst einmal ein geeignetes Instrument zu sein, um organisationsbezogene Reformen im Rahmen der Schulentwicklung umzusetzen (s. Rüegg, 2000, S. 21; vgl. Kap. *1.1*

Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?). Ferner bestätigten die Lehrkräfte, dass ihnen Themen zur schulinternen Lehrerweiterbildung häufig am Konvent vorgestellt werden. Es ist daher anzunehmen, dass die Lehrer, welche regelmässig am Konvent partizipieren, allgemein über einen guten Informationsstand bezüglich der schulinternen Lehrerweiterbildung verfügen. An dieser Stelle kann allerdings noch keine Aussage über den Kenntnisstand der Probanden hinsichtlich der Ziele/des Konzeptes der schulinternen Lehrerweiterbildung getätigt werden kann (vgl. Kap. *5.2.2.6 Wissen Ziele/ Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung*).

Es zeigte sich ebenfalls, dass sowohl die schulinterne Lehrerweiterbildung wie auch die Schulentwicklung bei den Lehrpersonen persönlich und an den Schulen insgesamt einen hohen Stellenwert haben (s. Items 2.1 bis 2.4). Daher kann geschlussfolgert werden, dass die von der Bildungspolitik postulierte Bedeutsamkeit beider Themengebiete von den Lehrpersonen und den Schulen folglich auch anerkannt wird (s. Kap. *1.1 Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?*). Im Bereich der Schulentwicklung sind die Lehrkräfte überdurchschnittlich der Meinung, dass die Schulentwicklungsziele/das -konzept ihnen am Konvent von der Schulleitung und/oder dem Team der Schulentwicklung gut erklärt wurden (s. Item 3.3), ihnen Informationen über diese Thematik generell zugänglich sowie ihnen Ansprechpartner der Schulentwicklung gut bekannt sind (vgl. Items 3.4, 3.5). Auf den ersten Blick scheint Schulentwicklung daher über einen hohen Durchdringungsgrad an den Schulen zu verfügen. Synonym zur Thematik der Schulentwicklung, gaben die Lehrer gleichfalls im Hinblick auf die schulinterne Lehrerweiterbildung an, dass ihnen Informationen zugänglich und Ansprechpersonen gut bekannt sind (s. Items 3.10, 3.11). In beiden Disziplinen sind die Lehrpersonen demzufolge mit den Informationsmöglichkeiten an den Schulen vertraut.

Tabelle 23 veranschaulicht dagegen nachstehend die sechs Items, welche nur besonders geringe Zustimmung von Seiten der Probanden erfahren haben.

Tabelle 23: Items mit geringer Zustimmung.

No.	Item	*N*	*M*	*SD*	*p*
4.1	Wie schwach/stark waren Sie bisher in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der Schulentwicklung einbezogen?	239	3.6987	1.77318	.000***
4.5	Wie schwach/stark waren Sie bisher in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der schulinternen Lehrerweiterbildung einbezogen?	239	3.6904	1.79295	.000***
6.4	Wie schwach/stark wünschen Sie sich mehr Unterstützung bei der Umsetzung von Inhalten der Schulentwicklung in Ihrem Unterricht?	240	3.7542	1.58246	.000***
6.5	Wie schwach/stark wünschen Sie sich mehr Unterstützung bei der Umsetzung von Inhalten der schulinternen Lehrerweiterbildung in Ihrem Unterricht?	241	4.6639	1.42854	.000***
7.2	Wie selten/oft sprechen Sie mit Ihren Kolleginnen/-en über Schulentwicklungsthemen?	241	4.9668	1.99764	.000***

(Quelle: Eigene Darstellung).

In der Gesamtheit sind die Lehrkräfte ihrer Ansicht nach eher schwach in die Ziel-/Konzeptentwicklungsprozesse in den Bereichen schulinterne Lehrerweiterbildung und der Schulentwicklung einbezogen (s. Items 4.1, 4.5). Ausserdem sprechen sie eher wenig mit Kollegen über Schulentwicklungsthemen (s. Item 7.2), was dem Implementierungsgrad der Ziele/Konzepte in den Bereichen schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung sicherlich abträglich sein dürfte. Gemäss der Items 6.4 und 6.5 wünschen sich die Probanden auch generell wenig Unterstützung bei der Umsetzung von Inhalten der schulinternen Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung in ihrem Unterricht. Aufgrund des in der Literatur vielfach beklagten Transferproblems im Bereich der Lehrerweiterbildung (Basold, 2010, S. 102f.; Capaul & Seitz, 2006, S. 433), ebenso wie der Tatsache, dass Schulentwicklungsmassnahmen oftmals den Unterricht nicht erreichen, stellt sich allerdings hier die Frage, warum Lehrende sich nicht dahingehende Unterstützungsleistungen wünschen.

5.2 Untersuchungsbereich *I. Wissen/Allgemeines*

5.2.1 Ergebnisse quantitative Untersuchung

5.2.1.1 Hypothesenüberprüfung I. Wissen/Allgemeines

Für die Berechnung von H_{1a}, welche sich aus den Items 3.10 und 3.11 zusammensetzt, ergeben sich aus einem einseitigen t-Test für unabhängige Stichproben die folgenden Werte (s. Tab. 24):

H_{1a}: Vollzeitlehrkräfte verfügen über mehr Wissen im Bereich schulinterne Lehrerweiterbildung als Teilzeitlehrkräfte.

Tabelle 24: Werte H_{1a}.

Item	*Arbeitszeit*	*N*	*M*	*SD*	*t*	*p*
3.10 Wie schlecht/gut sind Ihnen Informationen zur schulinternen Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule allgemein zugänglich?	Vollzeit	42	5.8571	1.18056	4.458	.000***[150]
	Teilzeit	191	5.5759	1.34291		
3.11 Wie schlecht/gut sind Ihnen die Ansprechpersonen zur schulinternen Weiterbildung an Ihrer Schule allgemein bekannt?	Vollzeit	42	6.2381	.84995	1.362	.087
	Teilzeit	192	5.4792	1.50378		

(Quelle: Eigene Darstellung).

Tabelle 24 zeigt, dass die Vollzeitlehrkräfte über mehr Wissen über die Zugänglichkeit von Informationen zur schulinternen Lehrerweiterbildung an ihrer Schule verfügen als die Teilzeitlehrkräfte ($t(231)=-4.46$, $p=.000$***, $r=.281$). Dieser Unterschied erweist sich als höchst signifikant (***$\alpha \leq .001$ ($\leq .1\%$)).[151] Gemäss Item 3.11 sind die Ansprechpersonen zur schulinternen Lehrerweiterbildung den Vollzeitlehrkräften überdies in einem höherem Ausmass bekannt ($M=6.24$, $SD=.85$) als den Teilzeitlehrkräften ($M=5.48$, $SD=1.50$). Dieser Unterschied erreicht

150 *Anmerkung SF: Zur Hervorhebung des Signifikanzniveaus wird dieses zusätzlich wie folgt gekennzeichnet: *signifikant, **hoch signifikant, ***höchst signifikant.*

151 Zur Interpretation von Signifikanzniveaus s. Field, 2009, S. 50ff.

bei einem einseitigen t-Test allerdings lediglich marginale Signifikanz (t(232)=-1.362, p=.087, r=.089). H_{1a} kann somit insgesamt bestätigt werden, obgleich die Signifkanztests gemischte Ergebnisse ergaben. Während der Unterschied zwischen Voll- und Teilzeitlehrpersonen bei Item 3.10 bei mittlerer Effektstärke höchst signifikant ist, konnte zwischen Voll- und Teilzeitlehrpersonen bei Item 3.11 lediglich marginale Signifikanz bei geringer Effektstärke nachgewiesen werden. Dennoch sind die Ergebnisse dahingehend konsistent, dass Vollzeitlehrkräfte über mehr Wissen im Bereich schulinterne Lehrerweiterbildung verfügen als Teilzeitlehrkräfte. Trotz des besseren Wissensstandes von Vollzeitlehrpersonen im Bereich der schulinternen Lehrerweiterbildung muss an dieser Stelle jedoch auch erwähnt werden, dass die Teilzeitlehrkräfte ihre Kenntnisse hierzu mit Mittelwerten von rund 5.5 durchschnittlich als gut beurteilen *[Anmerkung SF: Zur Bewertung von Mittelwerten im Rahmen dieser Arbeit vgl. Kap. 5.1 Items mit geringer/hoher Zustimmung.]*.

H_{1b} wurde ebenfalls anhand der Items 3.4 und 3.5 mit einem einseitigen t-Test für unabhängige Stichproben nachgeprüft (s. Tab. 25):

H_{1b}:	Vollzeitlehrkräfte verfügen über mehr Wissen im Bereich Schulentwicklung als Teilzeitlehrkräfte.

Tabelle 25: Werte H_{1b}.

Item	***Arbeitszeit***	***N***	***M***	***SD***	***t***	***p***
3.4 Wie schlecht/gut sind Ihnen Informationen zur Schulentwicklung an Ihrer Schule allgemein zugänglich?	Vollzeit	43	5.9070	.89480	.824	.206
	Teilzeit	191	5.7539	1.14118		
3.5 Wie schlecht/gut sind Ihnen die Ansprechpersonen zur Schulentwicklung an Ihrer Schule allgemein bekannt?	Vollzeit	42	6.3333	.95424	3.951	.000***
	Teilzeit	193	5.6269	1.40894		

(Quelle: Eigene Darstellung).

Voll- (M=5.91, SD=.89) und Teilzeitlehrpersonen (M=5.75, SD=1.41) sind allgemein der Meinung, dass Ihnen Informationen zur Schulentwicklung sehr gut zugänglich sind. Es konnte nicht nachgewiesen werden, dass Vollzeitlehrkräften Informationen zur Schulentwicklung allgemein besser zugänglich sind als Teilzeitlehrpersonen (t(234)=.82, p>.20). Im Gegensatz dazu sind ihnen allerdings die Ansprechpersonen zur Schulentwicklung

an ihrer Schule signifikant weniger gut bekannt als den Vollzeitlehrpersonen ($t(233)=-3.95$, $p=.000^{***}$, $r=.250$). H_{1b} kann insofern lediglich teilweise angenommen werden.

Zur Überprüfung von H_{2a} und H_{2b} wurden einseitige t-Tests bei einer Stichprobe mit einem Testwert von fünf gerechnet *[Anmerkung SF: Zur Bestimmung des Testwertes s. Kap. 2.6.1 Hypothesen].*

H_{2a}: Die Ziele/das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung sind den Lehrpersonen unzureichend bekannt (Testwert<5).

H_{2b}: Die Ziele/das Konzept von Schulentwicklung sind den Lehrpersonen unzureichend bekannt (Testwert<5).

Tabelle 26: Werte H_{2a} und H_{2b}.

Item	*N*	*M*	*SD*	*t*	*p*
3.7 Wie schlecht/gut kennen Sie persönlich die Ziele/das Konzept der internen Lehrerweiterbildung Ihrer Schule? *(H_{2a})*	235	4.8255	1.49049	-1.794	.037*
3.1 Wie schlecht/gut kennen Sie persönlich die Schulentwicklungs-ziele/das -konzept Ihrer Schule? *(H_{2b})*	241	4.9627	1.34267	-.432	.333

(Quelle: Eigene Darstellung).

Da diese Hypothesen einseitig formuliert wurden (Testniveau<5), wurden hier ebenfalls einseitige Signifikanztests durchgeführt, welche folgendes ergaben: Die Überprüfung von H_{2a} offenbarte ein signifikantes Ergebnis (*α=.01 bis α=.05 (1 bis 5%)). Die Ziele/das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung sind den Lehrpersonen somit signifikant weniger als der zuvor festgelegte Testwert von fünf bekannt ($t(234)=.-1.79$, $p<.05$, $r=.116$). H_{2a} ist demnach anzunehmen. Die Überprüfung von H_{2b} ergab, dass den Lehrpersonen die Ziele/das Konzept von Schulentwicklung nicht signifikant geringer als der Testwert von fünf bekannt sind ($t(240)= -.43$, $p>.05$). H_{2b} kann deswegen nicht bestätigt werden.

5.2.1.2 Kenntnis der Ziele/des Konzeptes Kollegium

Statistisch bemerkenswert ist auch, dass die Lehrpersonen die Kenntnisse ihrer Kollegen über die Ziele/das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung ($M=4.69$, $SD=1.26$, $t(233)=-3.776$, $p=.000^{***}$) und der

Schulentwicklung (M=4.73, SD=1.10, t(237)=-3.758, p=.000***) im Mittel eher gering (M<5) einschätzen. Zudem sind die Lehrer der Auffassung, dass sie über bessere Kenntnisse der Ziele/des Konzeptes der schulinternen Lehrerweiterbildung (M=4.82, SD=1.49, t(231)=1.586, p=.057) und Schulentwicklung (M=4.96, SD=1.34, t(237)=3.027, p=.002**) verfügen als ihre Kollegen. Ersterer Unterschied ist allerdings bei einem einseitigen Test lediglich marginal signifikant.

5.2.1.3 Stellenwert schulinterner Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung aus der Perspektive von Funktionsstelleninhabern

Eine interessante Diskrepanz zeigt sich zwischen den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung und denen des Teams schulinterner Lehrerweiterbildung hinsichtlich der angegebenen persönlichen Wichtigkeit von Schulentwicklung und schulinterner Lehrerweiterbildung. Während die Mitglieder der erweiterten Schulleitung die Schulentwicklung als marginal signifikant wichtiger wahrnehmen als die übrigen Lehrpersonen ohne Funktionsstelle (M_{SL}=6.3636 vs. M_{ohne}=5.4715, t(132)=1.91, p=.058, r=.03), sehen die Teammitglieder der schulinternen Lehrerweiterbildung die Schulentwicklung als nicht signifikant wichtiger an als die Lehrpersonen ohne Funktionsstelle (M_{Schilw}=5.5833 vs. M_{ohne}=5.4715, t(133)=.73, p>.40). Umgekehrt verhält es sich bei der persönlichen Wichtigkeit von schulinterner Weiterbildung. Diese sehen die Teammitglieder des entsprechenden Teams als (marginal) signifikant wichtiger an als die Lehrpersonen ohne Funktionsstelle (M_{Schilw}=6.4167 vs. M_{ohne}=5.5424, t(128)=1.95, p=.053, r=.03), nicht jedoch die Mitglieder der erweiterten Schulleitung (M_{SL}=5.5000 vs. M_{ohne}=5.5424, t(126)=-.09, p>.90).

Insgesamt zeigt sich daher, dass die Schulentwicklung bei den Mitgliedern der Schulleitung einen höheren Stellenwert hat als die schulinterne Lehrerweiterbildung. Zudem kann umgekehrt auch festgestellt werden, dass die Mitglieder des Teams der schulinternen Weiterbildung diese mehr fokussieren als die Schulentwicklung. Während dies qua Positionsbeschreibung keine Überraschung ist, stellt sich dennoch die Frage, ob Schulentwicklung und Lehrerweiterbildung in der Praxis zu wenig integriert gesehen werden und stattdessen als zu einander in Konkurrenz, z.B. bei der Budgetverteilung, gesehen werden.

Während die Ergebnisse ein erstes Indiz hierfür ergeben, ist diese Fragestellung jedoch nicht direkter Untersuchungsstand dieser Dissertation, sondern eventuell ein Anstoss für zukünftige Forschung zur Organisation

von Schulentwicklung und Lehrerweiterbildung. Folglich wurden hierzu ex ante auch keine Hypothesen formuliert. Die *p*-Werte basieren daher auch auf zweiseitigen post-hoc Tests. Es sei angemerkt, dass diese bei einem einseitigen t-Test signifikant wären.

5.2.1.4 Zusammenfassung Ergebnisse quantitative Untersuchung

Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung im Untersuchungsbereich I. Wissen/Allgemeines sind werden nachfolgend in Tabelle 27 zusammengefasst.

Tabelle 27: Übersicht quantitative Resultate Untersuchungsbereich *I. Wissen/Allgemeines*.

Übersicht quantitative Resultate Schilw Untersuchungsbereich *I. Wissen/Allgemeines*
• Vollzeitlehrkräfte verfügen über mehr Wissen (Zugänglichkeit zu Informationen, Ansprechpersonen) im Bereich Schilw als Teilzeitlehrkräfte. • Teilzeitlehrkräfte schätzen ihren Wissensstand im Bereich Schilw ebenfalls als gut ein. • Die Ziele/das Konzept von Schilw sind den Lehrpersonen unzureichend bekannt. • Die Lehrpersonen schätzen die Kenntnisse ihrer Kollegen über die Ziele/das Konzept von Schilw als eher gering ein.
Hauptergebnisse: ✓ **Vollzeitlehrkräfte verfügen über mehr Wissen im Bereich Schilw als Teilzeitlehrkräfte.** ✓ **Die Ziele/das Konzept von Schilw sind den Lehrpersonen unzureichend bekannt.**
Übersicht quantitative Resultate SE Untersuchungsbereich *I. Wissen/Allgemeines*
• Vollzeitlehrkräfte verfügen in Bezug auf die Ansprechpersonen im Bereich SE über mehr Wissen als Teilzeitlehrkräfte. • Voll- und Teilzeitlehrkräften sind Informationen zur SE sehr gut zugänglich. • Die Ziele/das Konzept von SE sind den Lehrpersonen bekannt. • Die Lehrpersonen schätzen die Kenntnisse ihrer Kollegen über die Ziele/das Konzept von SE als eher gering ein.
Hauptergebnisse: ✓ **Vollzeitlehrkräfte verfügen in Bezug auf die Ansprechpersonen im Bereich SE über mehr Wissen als Teilzeitlehrkräfte.** ✓ **Die Ziele/das Konzept von SE sind den Lehrpersonen bekannt.**

(Quelle: Eigene Darstellung).

5.2.2 Ergebnisse qualitative Untersuchung

5.2.2.1 Organisation schulinterner Lehrerweiterbildung

Die Wichtigkeit der schulinternen Lehrerweiterbildung wird allein schon dadurch hervorgehoben, dass die Art und Weise der Organisation und Ausgestaltung dieser, z.B. in einem speziellen Team (s. Kapitel *5.2.2.3 Team schulinterne Lehrerweiterbildung*), grundsätzlich der Schulleitung unterstellt ist, weshalb auch der Experte von Schule D offenbart: *„Ja, schulinterne Weiterbildung ist der Schulleitung unterstellt […].“* [Experte Schilw Schule D]. Eine Sonderstellung bezüglich Organisation und Ablauf der schulinternen Lehrerweiterbildung nimmt hingegen Schule C ein (s. folgende Kapitel), was darauf zurückzuführen ist, dass deren Träger nicht der Kanton Zürich, sondern eine private Stiftung ist (vgl. Kap. *4.4.1 Vorstellung der partizipierenden Schulen)*. So bietet diese Schule eine besondere Art von Weiterbildungskursen zu bestimmten Oberthemen an, welche die Lehrkräfte das ganze Schuljahr über besuchen können: *„[…]. Diese Kurse sind terminiert, da kann man sich auch einschreiben, ist wirklich über das ganze Jahr über verteilt […].“* [Experte Schilw Schule C]. Zusätzlich zu diesen Kursen gibt es die folgenden schulinternen Veranstaltungsmodelle:

> *„[…]. Vor allem Abendveranstaltungen, da kann man sich auch individuell anmelden, so auch für Kurse, sogenannte 'Von-Mitarbeitenden-Für-Mitarbeitende', wo dann auch spezifisches Wissen von Lehrpersonen in einer Stunde präsentiert wird und allen Mitarbeitenden zur Verfügung steht. […]. Was vielleicht noch ein anderer Typ von Weiterbildung ist, den haben wir letztes Jahr lanciert und dieser läuft jetzt langsam an, das ist der sogenannte Pädagogikzirkel. Das ist ein selbstorganisierter 'Wissensaustauschzirkel', sage ich jetzt mal. […]. Es gibt ein Koordinator, der die Gruppe ein bisschen zusammenhält, moderiert während der Treffen und vor allem auch die Terminkoordination übernimmt […].“* [Experte Schilw Schule C].

An allen anderen Schulen (Schule A, Schule B, Schule D, Schule E) findet die schulinterne Lehrerweiterbildung in Form von schulinternen Weiterbildungstagen statt (vgl. Kap. *5.2.2.2 Obligatorische schulinterne Lehrerweiterbildungstage*). Die genaue Ausgestaltungsform dieses Tages variiert je nach Themengebiet, Zielgruppe (Fachgruppe, gesamtes Kollegium etc.) und Schule.

Zwischenfazit

Die Wichtigkeit der schulinternen Lehrerweiterbildung zeigt sich dadurch, dass diese der Schulleitung direkt unterstellt ist. Jedoch ist deren Organisation und Ausgestaltung oftmals nicht *„Chefsache“,* sondern wird an ein spezielles Team delegiert (s. Kap. *5.2.2.3 Team schulinterne Lehrerweiterbildung)*. Die schulinterne Lehrerweiterbildung findet an Schulen mit kantonaler Trägerschaft in Form von schulinternen Weiterbildungstagen statt.

5.2.2.2 Obligatorische schulinterne Lehrerweiterbildungstage

Wie bereits in Kapitel *5.2.2.1 Organisation schulinterner Lehrerweiterbildung* erläutert, ist die schulinterne Lehrerweiterbildung an allen teilnehmenden Schulen mit Ausnahme von Schule C in Form von verpflichtenden, internen Weiterbildungstagen organisiert. Die Anzahl der obligatorischen schulinternen Weiterbildungsveranstaltungen unterscheidet sich allerdings zwischen den einzelnen Schulen. Während an Schule A zwei schulinterne Weiterbildungstage pro Schuljahr stattfinden, wechselt die Anzahl der Tage an Schule E jährlich:

> *„Seit 2012 haben wir […] ein neues Konzept entwickelt in unserer Arbeitsgruppe. Es ist so gedacht, dass in einem Jahr vier kleinere Schilw-Veranstaltungen stattfinden und das Jahr darauf dann eine Grossveranstaltung und das Jahr darauf dann wieder vier kleinere Veranstaltungen. […].“* [Experte Schilw Schule E].

An Schule C existiert dagegen, wie oben schon erwähnt, kein verpflichtender schulinterner Weiterbildungstag. *„[…]. Intern haben wir kein Muss […].“* [Experte Schilw Schule C]. Die Anzahl der Weiterbildungen, die eine Lehrperson an Schule C schulintern absolvieren sollte, richtet sich nach ihrem persönlichen Bedarf. Somit resümiert der Experte von Schule C: *„[…]. Wir haben nicht nur einen spezifischen Weiterbildungstag, […].“* [Experte Schilw Schule C]. In der Regel sind die schulinternen Weiterbildungsveranstaltungen, welche die Lehrer nach Bedarf besuchen können, Arbeitszeit bzw. kann dies der Vorgesetzten fakultativ nach Absprache mit der Lehrkraft individuell vereinbaren:

> *„[…] Es gibt einige, wenige Kurse, die keine Arbeitszeit sind, gehen auf die Freizeit oder je nach Absprache mit dem Vorgesetzten schaut man, ob das dann Arbeitszeit ist oder nicht. […].“* [Experte Schilw Schule C].

Infolgedessen stellt sich allerdings die Frage, ob es an Schule C vereinzelt Lehrkräfte gibt, welche über längere Zeit keinen Weiterbildungsbedarf signalisieren und daher auch keinerlei schulinterne Weiterbildungsveranstaltungen besuchen und wie sichergestellt werden kann, dass alle Lehrpersonen auch strategisch Weiterbildung betreiben.

Zwischenfazit

Die Anzahl der schulinternen Weiterbildungstage variiert an den Schulen mit kantonaler Trägerschaft. Grundsätzlich finden rund zwei bis drei schulinterne Weiterbildungstage pro Schuljahr an diesen Schulen statt. An Schule C richtet sich die Anzahl der besuchten Weiterbildungstage nach dem Bedarf der jeweiligen Lehrperson.

5.2.2.3 Team schulinterne Lehrerweiterbildung

In Kapitel *5.2.2.1 Organisation schulinterner Lehrerweiterbildung* wurde dargestellt, dass die schulinterne Weiterbildung an allen befragten Schulen als Führungsaufgabe der Schulleitung verstanden wird. Von daher ist der Aufbau des Teams der schulinternen Lehrerweiterbildung an allen teilnehmenden Schulen zwar immer ähnlich organisiert, wird aber je nach den Gegebenheiten vor Ort (Trägerschaft, Schulkultur etc.) z.T. noch durch besondere Personen(-gruppen) ergänzt. Zumeist setzt sich dieses aus sechs bis sieben Personen (vgl. Kap. *5.2.1 Vorstellung der partizipierenden Schulen*), bestehend aus dem Schulleiter, den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung, wie den Abteilungsleitern, und oft auch aus einigen Lehrpersonen zusammen.

So besteht dieses Team an Schule B beispielsweise aus der Schulleitung und drei weiteren Lehrpersonen. Der Schulleitung von Schule E war zudem noch wichtig Lehrpersonen aus den verschiedenen Abteilungen zu involvieren.

> *„Ja, wir sind eben eine Arbeitsgruppe, die sich zusammensetzt aus Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen aus den verschiedenen Sparten [Anmerkung SF: Gemeint sind die Abteilungen.] und auch, ja auch ein Internatsleiter ist auch mit dabei […].“* [Experte Schilw Schule E]

Zur Vorgehensweise der Gründung dieses Teams berichtete allein der Experte von Schule E folgendes:

„[…]. Also wir haben als Arbeitsgruppe dann Personen angefragt. Wir haben das dann nicht so öffentlich gemacht. Aber von der Geschäftsleitung [Anmerkung SF: Diese setzt sich aus verschiedenen Bereichsleitern zusammen, die mehrheitlich keine Lehrpersonen sind.] ist dann darauf hingewiesen worden, dass es wichtig ist, dass Vertreter von allen Sparten dabei sind." [Experte Schilw Schule E].

Im Gegensatz zu den Schulen B und E zeigen sich bezüglich der Mitglieder der Teams der schulinternen Weiterbildung an den Schulen A, C und D einige schulspezifische Besonderheiten. Schule A bildet hier insofern eine Ausnahme, da an dieser Schule streng genommen zwei Teams der schulinternen Weiterbildung existieren. Das erste Team bilden sieben Lehrpersonen, die auch den Konvent organisieren, der sogenannte *„Konventsvorstand",* wogegen das zweite Team aus der erweiterten Schulleitung besteht (S. Kap. *5.3.2.3 Involviertheit Personen Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein).* An Schule C besteht das Team der schulinternen Lehrerweiterbildung indessen aus der Schulleitung und zusätzlich noch einem Personalentwickler. Weitere Lehrpersonen, wie im Fall von Schule B und Schule E, sind hier nicht in das Team der schulinternen Weiterbildung involviert. Hingegen besteht an Schule D der vorteilhafte Sonderfall, dass die Schulentwicklungsgruppe zugleich auch Teil des Teams der schulinternen Weiterbildung ist: *„Schulleiter, Abteilungsleitung, ich, und die SEG [Anmerkung SF: Gemeint ist die Schulentwicklungsgruppe.] […]."* [Experte Schilw Schule D]. D.h. die Organisation in Schule D ermöglicht und fördert eine integrierte Sichtweise bzgl. Schulentwicklung und schulinterner Weiterbildung.

Grundsätzlich werden die schulinternen Weiterbildungsinhalte von der Schulleitung autonom vorgegeben (s. Kap. *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung*), weshalb die Aufgaben des Teams schulinterner Lehrerweiterbildung bzw. die derjenigen, welche in diesem nicht Schulleitungsmitglieder sind, z.B. der *„Konventsvorstand"* an Schule A, in erster Linie rein organisierender Art sind. Diese Aufgabenverteilung zeigt sich auch an Schule B:

„[…] Man hat dann beschlossen, dass die Rolle des Schilw-Teams an unserer Schule, welches auch aus Teilen der Schulleitung und aus drei anderen Kolleginnen/-en besteht, hauptsächlich organisierend ist. D.h. dass wir die Organisation von Schilw-Veranstaltungen vornehmen, wogegen die Themen von der Schulentwicklungsgruppe (SEG) vorgegeben werden. Die kommen natürlich auch von QEL [Anmerkung SF: Gemeint ist die Qualitätsentwicklungsleitung.] und von anderen Seiten. Die sagen uns quasi was wir in der Schilw machen müssen. Ich bzw. wir als Team haben also wenig Einfluss auf die Themenauswahl." [Experte Schilw Schule B]

Zwischenfazit

Die Zusammensetzung des Teams der schulinternen Lehrerweiterbildung differiert je nach Schule. Während es zumeist aus dem Schulleiter sowie Mitgliedern der (erweiterten) Schulleitung und einigen Lehrpersonen besteht, konzentriert sich das Aufgabenspektrum der Mitglieder, welche nicht der (erweiterten) Schulleitung angehören, meist auf die Organisation und Planung des schulinternen Weiterbildungstages (Schulen A, B, D), wobei die Themenauswahl klar von der Schulleitung vorgegeben wird (vgl. Kapitel *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung)*.

5.2.2.4 Inhalte schulinterner Lehrerweiterbildung[152]

Inhaltlich korrespondieren die Weiterbildungsthemen der letzten schulinternen Veranstaltungen an einigen Schulen. So wurden an Schule A, Schule C und Schule D jeweils thematische Schwerpunkte aus dem Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie gewählt, welche an Schule A unter der Bezeichnung und mit dem Fokus *„ICT" („Information an Communication Technology"),* an Schule C mit *„MS-Office-Kurse"* und an Schule D mit *„Chancen und Gefahren digitaler Medien"* offeriert wurden. Entgegen diesem Trend wurde an Schule B der Fokus *„Gesundheit"* festgelegt, welcher zuvor auch bereits von einigen anderen Schulen aufgegriffen wurde, z.B. von den Schule A und derzeitig von Schule D. *„[…] Wir haben jetzt beispielsweise die Gesundheit der Lehrpersonen in den Vordergrund gestellt. […]."* [Experte Schilw Schule D]. Nach der Auswahl dieses Themas wollte die Schule aber auch eine schulinterne Weiterbildung aus dem Bereich Unterrichtsentwicklung anbieten, weshalb beide Themen miteinander verbunden wurden.

> *„[…]. So wurde gesagt Unterrichtsentwicklung wäre mal wieder gut, aber wir haben ja eigentlich das Thema Gesundheit ausgewählt. So mussten wir den Weg finden diese beiden Themen zu verbinden. […]"* [Experte Schilw Schule D].

An Schule D wurden zwei thematische Schwerpunkte ausgewählt, wobei die *„Schreibwerkstatt",* gemeint ist hiermit die *„Schreibdidaktik"* und die *„Benotung von Aufsätzen im Rahmen von den Schlussprüfungen."* [Experte

152 Die inhaltlichen Oberthemen der schulinternen Lehrerweiterbildung der letzten Jahre an den einzelnen Schulen können Kapitel *5.4.1 Vorstellung der partizipierenden Schulen* entnommen werden.

Schilw Schule D], speziell für die ABU-Lehrkräfte angeboten wurde und der Fokus *„digitale Medien"* für alle Lehrpersonen verpflichtend ist. *„[…]. Wir haben ein zweitägiges Schulseminar im Mai und das"* läuft *„unter dem Stichwort didaktische Chancen und Gefahren von den neuen Medien. […]."* [Experte Schilw Schule D].

Der Experte von Schule C gab zudem Einblicke in den Auswahlprozess, in dem dieser erklärte, dass es an seiner Schule gängige Praxis sei jährliche Oberthemen auszuwählen: *„[…] Wir haben dieses Jahr einen Schwerpunkt, welcher vor allem auch die Weiterbildungsqualifikation in Bezug auf MS-Office Kurse betrifft. […]"* [Experte Schilw Schule C]. Zusätzlich zum Bereich *„MS-Office"* wurde noch das Jahresthema *„Wissensmanagement"* ausgewählt, *„[…] weil die Intranet-Plattform lanciert wird. […]."* [Experte Schilw Schule C]. Die in Kapitel *5.2.2.1 Organisation schulinterner Lehrerweiterbildung* bereits erwähnten *„Abendkurse"* haben u.a. *„Orientierungswissen"* über die Schule zum Gegenstand, wogegen der selbstorganisierte *„Wissensaustauschzirkel"* zum einen die Schwerpunktbereiche *„Begleitung, Betreuung und Beratung von Lernenden"* sowie zum anderen das *„pädagogische Konzept"* der Schule abdeckt.

Zwischenfazit

Inhaltlich sind gewisse schulinterne Schwerpunktthemen *(„digitale Medien")* an allen Schulen gleichermassen relevant. An Schule D orientiert sich dieses auch an den Themen der Schulentwicklung. D.h, hier besteht bereits ein gewisses Mass an Integration.

5.2.2.5 Wissen schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein

Das relativ offene Interviewitem (s. Item 2a. in Kap. *5.2.2.1.3 Inhalt*) nach dem allgemeinen Wissen der Lehrkräfte zur schulinternen Lehrerweiterbildung war für die Experten besonders schwierig zu beantworten, weshalb sich nur die Experten von Schule A und C hierzu explizit äusserten. Alle anderen Experten bezogen sich in ihren Antworten, wie sich auch im weiteren Verlauf des Kapitels zeigt, lediglich auf die Ansprechpersonen im Bereich schulinterne Lehrerweiterbildung und nicht etwa auf das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung, die thematischen Inhalten oder die organisatorischen Belangen, wie beispielsweise der Zugänglichkeit zu Informationen. Auf Nachfrage der Autorin wurde deutlich, dass die Experten im Bereich schulinterne Lehrerweiterbildung weitergehende

Fragen in Bezug auf den Wissensstand der Lehrkräfte an ihren Schulen hierzu nicht beantworten konnten.

Der grundlegende Wissensstand der einzelnen Lehrkräfte in Bezug auf die schulinterne Lehrerweiterbildung wird von dem Experten der schulinternen Lehrerweiterbildung an Schule A als relativ gering eingeschätzt. *„Ich glaube der ist nicht gross. […].“* [Experte Schilw Schule A]. Konträr dazu beurteilt der zuständige Experte von Schule C den Kenntnisstand der Lehrperson an seiner Schule allerdings als gut, was sich eventuell darauf zurückführen lässt, dass diese Schule schulinterne Weiterbildungsveranstaltungen mit den Inhalten *„Orientierungswissen“* und *„pädagogisches Konzept“* offeriert (s. Kap. *5.2.2.5 Inhalte schulinterner Weiterbildung).*

> *„Ja, ich denke das ist sehr gut verbreitet, existiert, ich bin jetzt hier seit 2009 […]. Das Programm wird auch jedes Jahr, wenn es neu rauskommt, an der Personalinformationsveranstaltung präsentiert. […].“* [Experte Schilw Schule C].

Nach Meinung der anderen Experten, mit Ausnahme von Schule E, sind den Lehrpersonen leidglich die jeweiligen Ansprechpersonen bekannt, was den Experten wichtig erscheint, da die Lehrpersonen ihre Bedürfnisse in Bezug auf die schulinterne Lehrerweiterbildung bei diesen vorbringen können (s. Kap. *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung)*.

> *„Ja, die Lehrpersonen an unserer Schule wissen, dass ich quasi der 'Mr. Schilw' bin. Natürlich auch, weil ich es schon so lange bin und sie wissen auch, wo sie ihre Wünsche und Bedürfnisse deponieren können.“* [Experte Schilw Schule B].

Ähnlich äussert sich auch ein weiterer Experte: *„Ich denke ein Grossteil weiss es. Ein Grossteil weiss, dass wir das bei mir haben, dass sie etwas melden können, wenn Bedarf da ist.“* [Experte Schilw Schule D]. Dementsprechend drückte sich auch der Experte an Schule C aus: *„[…]. Also, man weiss wohin, wenn man Bedarf hat.“* [Experte Schilw Schule C]. An Schule E besteht indes die Problematik, dass es zum einen verschiedene Schulstandorte gibt und zum anderen, dass der Experte der schulinternen Lehrerweiterbildung noch relativ neu ist, weshalb dieser aller Voraussicht nach auch nicht allen Lehrkräften bekannt sein dürfte:

> *„Ja, im neuen Jahresbericht, da ist ein Interview mit mir drin. Da versuchen wir auch, das alles bekannter zu machen. Ich bin ja neu da drin und das wissen bestimmt nicht alle. Wir haben ja auch so ungefähr so 250 Mitarbeitende und daher ist das auch schwierig.“* [Experte Schilw Schule E].

Zwischenfazit

Der Wissensstand im Bereich schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein wird von den befragten Experten der kantonalen Berufsfachschulen als äusserst gering eingeschätzt. So ist an fast allen Schulen dem Kollegium nur die direkte Ansprechperson im Segment der schulinternen Lehrerweiterbildung bekannt. Weiterführende Fragestellungen bezüglich des Kenntnisstandes der Lehrpersonen zum Konzept, den Inhalten oder der Organisation konnten von den Experten nicht beantwortet werden. Eine Ausnahme bildet hier die private Berufsfachschule C, welche z.B. Weiterbildungsveranstaltungen zum pädagogischen Konzept der Schule offeriert.

5.2.2.6 Wissen Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung

Diese Interviewfragestellungen (Item 3a. s. Kap. *5.2.2.1.3 Inhalt*) und spätere Codierung offenbart, dass es deutliche Unterschiede hinsichtlich der Ziele/des Konzeptes der schulinternen Lehrerweiterbildung zwischen den einzelnen partizipierenden Schulen gibt. Wie ebenfalls in den Kapiteln *5.3.2.1 Ausrichtung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung am Schulprogramm* und *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung* dargestellt, verfügen nicht alle Schulorganisationen über allumfassende Ziele bzw. eine Konzeption im Bereich der schulinternen Lehrerweiterbildung, wie z.B. dem Schulprogramm, an welchem sie ihre schulinterne Weiterbildung konsequent ausrichten. Insofern beziehen sich nur die Antworten der Experten A, D und E, wie ursprünglich intendiert, auf das Schulprogramm, wogegen die Antworten der anderen Experten die einzelnen Weiterbildungsschwerpunkte bzw. -inhalte betreffen.

Es zeigte sich, dass das Wissen der Lehrkräfte im Hinblick auf die Ziele/das Konzept bzw. die jeweiligen Weiterbildungsschwerpunkte auch hier als recht dürftig von den Experten beurteilt wird. So antwortete der Experte an Schule A auf diese Fragestellung folgendermassen:

> *„Da würde ich definitiv sagen nein, das ist denen auch wurscht. Also, sie wissen, dass es den Weiterbildungstag gibt und… ist auch mir eigentlich nicht so wichtig, ob sie das System alle erkannt haben. […].“* [Experte Schilw Schule A].

Wie auch bereits beim vorgehenden Code *Wissen schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein,* besteht auch hier an Schule E das Problem, dass das Schulprogramm, welches noch neu ist, im Sinne vorgeordneter Ziele/Konzept an verschiedenen Standorten und gleichermassen auch vielen

Teilzeitangestellten kommuniziert werden muss, was dessen Verbreitung sicherlich erschweren dürfte. Überdies bestätigt sich hier auch der in Kapitel *2.6.1 Hypothesen* unterstellte Zusammenhang zwischen dem Wissen einer Lehrperson über schulische Innovationen und dem Anstellungspensum.

> *„[…]. Wir haben das schon versucht, das [Anmerkung SF: Gemeint ist das Schulprogramm.] immer wieder ins Bewusstsein zu bekommen… Aber wir sind ein riesiger Betrieb mit sehr vielen Standorten, das ist nicht so einfach, viele Teilzeitangestellte auch… […].“* [Experte Schilw Schule E].

Konträr zu den beiden vorangegangenen Experten von Schule A und Schule E beziehen sich Antworten der Experten der Schulen B und C, wie bereits vorher erwähnt, lediglich auf die schulinternen Weiterbildungsschwerpunkte bzw. -inhalte und nicht auf das Schulprogramm selber (vgl. Kap. *5.2.2.8 Ausrichtung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung am Schulprogramm*), welche an Schule B *„Gesundheit“* und an Schule C *„MS-Office-Kurse“* und *„Wissensmanagement“* sind (s. Kap. *5.2.2.5 Inhalte schulinterner Lehrerweiterbildung*). Der Experte an Schule B ist sich indes über den Kenntnisstand der Lehrpersonen diesbezüglich unsicher, weshalb dieser wahrscheinlich ebenfalls eher als gering zu interpretieren sein dürfte:

> *„Ja, es wird nicht so konsequent durchgesetzt. […]. Da bin ich jetzt nicht ganz sicher, wie bewusst das den Leuten ist. […].“* [Experte Schilw Schule B].

Dagegen nimmt der Experte an Schule C eine völlig andere Einschätzung in Bezug auf die Umsetzung des an Schule C implementierten *„Core-Konzepts“ [Anmerkung SF: Mit „Core-Konzept“ ist das Schulprogramm gemeint.]*, jedoch nicht auf das *„Core-Konzepts“* selber, vor. Hierbei bezeichnet dieser die schulinternen Weiterbildungsangebote bzw. -inhalte als *„massgeschneiderte Massnahmen“*:

> *„[…]. Ich sage jetzt mal, wenn es bei der Berufsfachschule um die Umsetzung des ‘Core-Konzepts’ geht, da bieten oder konzipieren wir, […] massgeschneiderte Massnahmen, […]. Insofern schätze ich den Wissensstand als hoch ein.“* [Experte Schilw Schule E].

Da an Schule D laut Aussage des Experten das bestehende Konzept ein *„Papiertiger“* ist bzw. keine wirklich übergeordneten Ziele oder Konzept der schulinternen Lehrerweitbildung für alle Lehrpersonen existieren (vgl. Kap. *5.3.2.1 Ausrichtung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung*

am Schulprogramm), kann geschlussfolgert werden, dass das Wissen der Lehrpersonen über diese(s) aus Sicht der Experten für Lehrerweiterbildung an den Schulen unzureichend ist.

Zwischenfazit

Der Wissensstand der Lehrpersonen bezüglich der Zielsetzungen/Konzeption im Bereich der schulinternen Lehrerweiterbildung wird, wenn vorhanden, von den befragten Experten der kantonalen Berufsfachschulen, ebenso wie der Wissenstand über die jeweiligen Weiterbildungsschwerpunkte, als gering eingeschätzt. Als ursächlich hierfür werden verschiedene Schulstandorte (Schule E), viele Teilzeitlehrkräfte (Schule E) und die inkonsequente Umsetzung (Experten Schulen B, D, E) angesehen. Der Experte von Schule C schätzt dagegen den Kenntnisstand der Lehrer über die bestehenden Weiterbildungsangebote an seiner Schule als hoch ein.

5.2.2.7 Organisation Schulentwicklung

Die Wichtigkeit von Schulentwicklung wird von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich bereits einerseits durch die genaue Zusammensetzung des Teams der Schulentwicklung, offiziell Qualitätsentwicklungsleitung (QEL) genannt (vgl. Kap. *3.5.1.2 Bestandteile von Qualitätsmanagement;* Kap. *5.2.2.9 Team Schulentwicklung*) sowie andererseits durch deren genaue Aufgabenverteilung herausgestellt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2005, Art. 9, Art. 10, Abs. 1). Schulentwicklung fällt demnach in den Verantwortungsbereich der Schulleitung (vgl. Kap. *3.5.1.2 Bestandteile von Qualitätsmanagement*), was sich auch deutlich in den Interviews zeigt. So wird die Qualitätsentwicklung der *„Q-Gruppe"* an Schule B beispielsweise direkt von der QEL überprüft (s. Kap. *5.2.2.9 Team Schulentwicklung*). Ein weiterer Beleg hierfür ist, dass das Interview an Schule A sogar direkt mit dem Schulleiter in seiner Funktion als Experte für Schulentwicklung geführt wurde (s. Kap. *5.3.3 Die Hauptuntersuchung*).

Zur Verantwortung der Schulleitung gehört es ebenfalls ein für ihre Schule geeignetes Qualitätsmanagementsystem gemäss den Bedingungen der Bildungsdirektion auszuwählen (vgl. Kap. *3.5.1.2 Bestandteile von Qualitätsmanagement;* Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2005, § 2, Abs. 1). Die an den teilnehmenden Schulen verwendeten Qualitätsmanagementsysteme zur schulinternen Qualitätsentwicklung unterscheiden sich jedoch deutlich.

An den Schulen A und B wird Qualitätsentwicklung nach Vorgabe des in der Schweiz entwickelten Systems Q2E (vgl. Kap. *4. BASISKONZEPTION EINES QUALITÄTSMANAGEMENTSYSTEMS – QUALITÄT DURCH EVALUATION UND ENTWICKLUNG (Q2E)*) betrieben, Schule C benutzt, das von der *European Foundation for Quality Management* (EFQM) konstruierte gleichnamige Modell EFQM und Schule E das aus der Wirtschaft stammende ISO 9001:2008 (s. Kap. *3.5.1 Qualitätsmanagement als Instrument der Schulentwicklung*).[153]

Der Ablauf von Schulentwicklung an den einzelnen Schulen folgt i.d.R. den Vorgaben des ausgewählten Qualitätsmodells. Demgemäss beschreibt der Experte an Schule A den Ablauf von Schulentwicklung gemäss den in Kapitel *4.2 Funktionen und Komponenten von Q2E* vorgestellten Elementen von Q2E wie folgt:

> *„Wir arbeiten an Projekten, also Qualität sichern durch Entwicklung und Evaluation. Wir geben uns Ziele vor, in dem wir in verschiedenen Bereichen etwas machen wollen, […]. Dann setzten wir uns Ziele, das Konzept macht eine Projektgruppe, […]. Wir besprechen diese dann immer wieder, dann führen wir es ein auch auf einem Konvent. Dass die Leute immer informiert werden und wenn es dann eingeführt ist, machen wir dann einen Evaluationszyklus, in welchem wir dann überprüfen, ob das dann auch so stattgefunden hat. Dann leiten wir Massnahmen ab, ob das eigentlich umgesetzt ist und man das laufen lassen kann oder ob man eine Anpassung machen muss und dann wieder neu überprüfen."* [Experte SE Schule A].

Auch der Experte an Schule C bezieht sich bei der Beschreibung des Ablaufs von Schulentwicklung auf das an seiner Schule implementierte EQFM-Modell:

> *„[…]. Wir haben auch das ganze Thema Qualitätsentwicklung, also EFQM, Evaluationsmodelle, Evaluationsprozesse im Zusammenhang mit selbstverständlich mit EFQM. […]."* [Experte SE Schule C].

Hieraus wird deutlich, dass an beiden Schulen sowie in beiden Qualitätssystemen der Evaluationsprozess eine entscheidende Rolle spielt. Zudem wird auch hier der Lehrpersonenkonvent von Schule A als Informationsgefäss im Rahmen der Schulentwicklung genutzt (s. Kapitel *5.3.2.10 Involviertheit Kollegium Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung*).

153 Das QMS von Schule D findet hier keine Erwähnung, da, wie in Kapitel *5.3.3 Die Hauptuntersuchung* dargestellt, kein Interview mit einem Experten für Schulentwicklung dieser Schule erfolgte.

Abschliessend kann subsumiert werden, dass Schulentwicklung an allen Schulen in Projektform nach Massgabe des ausgewählten Qualitätsmanagementmodells vom jeweiligen Team Schulentwicklung (vgl. Kap. *5.2.2.8 Team Schulentwicklung*) betrieben wird. Der genaue Projektverlauf variiert dabei je nach der zu evaluierenden Zielsetzung, den Gegebenheiten der Schule und dem dafür verantwortlichen Team der Schulentwicklung.

Zwischenfazit

Die Wichtigkeit von Schulentwicklung zeigt sich dadurch, dass diese grundsätzlich Aufgabe der Schulleitung ist. So wählt die Schulleitung ein für ihre Schule geeignetes Qualitätsmanagementsystem aus. Die gewählten Qualitätsmanagementsysteme differieren deutlich von Schule zu Schule. Die Schulentwicklungsaktivitäten an den Schulen erfolgen grundsätzlich in Projektform nach Massgabe des implementierten Qualitätsmanagementmodells durch das Team Schulentwicklung, wobei der Evaluationsprozess in den einzelnen Modellen eine bedeutende Rolle spielt.

5.2.2.8 Team Schulentwicklung

Die kantonalen Vorgaben betreffend der Zusammensetzung und Aufgaben des Teams der Schulentwicklung wurden bereits in Kapitel *3.5.1.2 Bestandteile von Qualitätsmanagement* aufgezeigt.[154] In der Praxis zeigt sich, dass die Anzahl der Mitglieder an den teilnehmenden Schulen meist zwischen sechs und variiert Personen variiert (vgl. Kap. *5.2.1 Vorstellung der partizipierenden Schulen*) und die QEL je nach Schule z.T. immer etwas anders benannt wird. An Schule A wird diese Arbeitsgruppe beispielsweise als *„Q-Team"* tituliert, wogegen an Schule B zwischen der *„SEG",* der *„Q-Gruppe"* und der QEL unterschieden wird.

An Schule A wird das Team der Schulentwicklung je nach Projekt in eine Arbeitsgruppe untereilt, welche dann eventuell noch durch weitere Lehrpersonen ergänzt wird. *„[…]. Dann setzten wir uns Ziele, das Konzept macht eine Projektgruppe, evtl. beziehen wir aber auch noch zusätzliche Personen ein, die die Projekte mit umsetzen. […]."* [Experte SE Schule A].

154 Die QEL besteht mehrheitlich aus zwei bis fünf Lehrpersonen und Mitgliedern der Schulleitung (Kanton ZH, 2005, Art. 9). Ihre Aufgabe ist es, die Qualitätsentwicklung zu planen, zu koordinieren und zu steuern (Kanton ZH, 2005, Art. 10, Abs. 1; s. auch Kap. *3.5.1.2 Bestandteile von Qualitätsmanagement).*

Aufgabe des *„Q-Teams"* ist es die somit, den von der Schulleitung erhalten Auftrag umzusetzen: *„[…]. […] oder es kommt ein Auftrag aus der Schulleitung, wo man findet, dass ist jetzt ein Punkt, den man angehen muss und dann bekommt das Q-Team den Auftrag dieses umzusetzen. […]."* [Experte SE Schule A].

Zu der Zusammensetzung der *„SEG"* bemerkt der Experte an Schule B nur, dass die Fachgruppenleiter in diese involviert sind, weshalb Schulentwicklung auch in den Fachgruppen präsent ist.

> *„[…]. In den Fachgruppen gibt es natürlich auch Schulentwicklungen. Fachgruppenleiter, die in der SEG drin sind und auch Einfluss im Schulbetrieb selber nehmen."* [Experte SE Schule B].

Aufgabe der *„SEG"* ist es, Themenvorschläge der Lehrpersonen im Bereich Schulentwicklung aufzunehmen und diese an die Schulleitung weiterzuleiten.

> *„Grundsätzlich fängt Schulentwicklung mit der SEG an. Die SEG nimmt Themen auf und gibt diese an die Schulleitung weiter und hält diese erst einmal fest. […]."* [Experte SE Schule B].

Die an Schule B existierende *„Q-Gruppe"* setzte sich nach der kantonalen Vorgabe der QEL zusammen (s.o.) und hat die Verpflichtung Schulentwicklungsprojekte eigenständig umzusetzen, wobei die *„Q-Gruppe"* dann von der an Schule B existierenden QEL, welche sich aus dem Leiter der Schulentwicklung und der Schulleitung formiert, als eine Art Kontrollorgan überprüft wird.

> *„[…]. Dann haben wir als zweite Seite der Schulentwicklung die Qualitätsgruppe, also die Q-Gruppe und die Q-Gruppe ist genau nach dem Reglement, einem bestimmten Schriftstück, entwickelt und wird laufend von meinem Kollegen […] und mir überprüft, ob diese noch stimmt und ob diese die Arbeit machen. D.h. die machen Schulentwicklung, indem sie sehen, dass Sie eine neue Idee anwenden. […]."* [Experte SE Schule B].

An Schule C sind in die Schulentwicklung gleich mehrere Teams, z.B. aus dem Bereich der Personalentwicklung, involviert.

> *„[…] Das war vorher eine Stabsstelle und da sind Teams drin, wie ganz klar die Personalentwicklung, das ist natürlich ein Teil davon, aber nicht alles. […]."* [Experte SE Schule C].

Zwischenfazit

Schulentwicklung wird an den befragten Schulen projektbezogen vom Team Schulentwicklung, welches je nach Schule unterschiedlich tituliert wird und organisiert ist, nach Vorgabe der Schulleitung bzw. der QEL betrieben. Aufgabe des Teams ist es, die Vorgaben dieser zu realisieren. Das Team Schulentwicklung nimmt daher lediglich eine ausführende Funktion, z.B. die Organisation und Durchführung von Schulentwicklungsprojekten, im Prozess der Schulentwicklung wahr.

5.2.2.9 Inhalte Schulentwicklungsprojekte[155]

Da Schulentwicklung heutzutage, gemäss der Kapitel *3.4 Schulentwicklung nach Rolff* und *3.4.1 Konstitutive Bereiche der Schulentwicklung,* als Systemzusammenhang von Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung sowie Personalentwicklung verstanden wird, richten sich auch die Inhalte der Schulentwicklungsprojekte an den teilnehmenden Schulen nach dieser Kategorisierung (vgl. auch die Kap. *3.4.1.1 Organisationsentwicklung, 3.4.1.2 Personalentwicklung* und *3.4.1.3 Unterrichtsentwicklung*).

An Schule A steht, wie der Experte dieser Schule betont, in erste Linie die Unterrichtsentwicklung im Zentrum der veranlassten Schulentwicklungsprojekte.

> *„[…] vor allem geht es bei uns um die Qualität im Bereich des Unterrichts. Das sind unsere Hauptziele. Es gibt aber auch ab und zu mal andere, wie z.B. Schulkultur etc., aber eigentlich soll immer der Unterricht verbessert werden. […].“* [Experte SE Schule A].

Hingegen wurden an Schule C die meisten Projekte aus dem Segment der Organisationsentwicklung in Angriff genommen. Wie bereits in den Kapiteln *5.2.2.5 Inhalte schulinterner Lehrerweiterbildung* und *5.2.2.10 Wissen Schulentwicklung allgemein* erwähnt, hat die Schule u.a. den Aufbau einer neuen Wissensplattform lanciert.

155 Die Schwerpunkte der Schulentwicklungsprojekte der letzten Jahre an den einzelnen Schulen können auch Kapitel *5.4.1 Vorstellung der partizipierenden Schulen* entnommen werden.

„[…]. Wir haben das Thema Organisationsentwicklung, da gehören auch viele Themen rein, z.B. Prozessmanagement auch wieder im Zusammenhang mit EFQM und das ganze Thema Wissensmanagement. Da sind wir dann jetzt bald live mit unserer neuen Plattform. […]. Wie implementieren wir diese in die ganzen Abläufe und wie können wir damit die Lernenden, Studierenden, aber auch die Mitarbeitenden unterstützen? […].“ [Experte SE Schule C].

Der Experte an Schule B nennt indessen zwei Beispiele für Schulentwicklungsprojekte aus dem Bereich der Personalentwicklung, einen Gesprächsleitfaden für den Semesterabschluss sowie einen Leitfaden für das Vorgehen im Fall von Beschwerden aus der Sicht von Lernenden.

„[…]. Ich denke z.B. an eine Situation, wo man einen Ablauf bezüglich eines Gespräches mit jungen Leuten aufgebaut hat, für den Semesterabschluss. Das man nach einem genauen Raster durchchecken kann, habe ich das jetzt mit dem besprochen, habe ich das jetzt mit dem durchgeführt, habe ich auch Noten erklärt usw. Oder wir haben auch das Reglement geschaffen bezüglich, wenn ein Lernender Beanstandungen hat, wie geht er dann vor. Das er z.B. erst das Gespräch mit der Lehrperson sucht usw. […].“ [Experte SE Schule B].

An Schule E wurde vom Experten allein das Projekt Lehrplanentwicklung, aus dem Segment der Unterrichtsentwicklung, als Schulentwicklungsprojekt genannt. *„[…]. Nachher kommt dann noch ein Teil zur Entwicklung des Lehrplans. […].“* [Experte SE Schule E].

Bezüglich der Inhalte von Schulentwicklungsprojekten weisen die Experten der Schulen A, B und E darauf hin, dass im Rahmen dieser auch die Bedürfnisse der Lehrpersonen eine Rolle spielen und bei Bedarf eingebacht werden können. An Schule B ist es Aufgabe der *„SEG“* die Bedürfnisse der Lehrpersonen ggf. zu erfassen (s. Kap. *5.2.2.8 Team Schulentwicklung)*. Dem Experten von Schule A ist dieses vor allem auch in Bezug auf die Schulkultur wichtig: *„[…]. Mir ist wichtig das wir hier so eine Kultur haben, dass wenn Leute ein Anliegen haben, dass sie das auch deponieren können und das können sie auch, glaube ich…“* [Experte Schilw Schule A]. Allerdings sind nur an Schule E die Bedürfnisse der Lehrpersonen im Bereich der Schulentwicklung von zentraler Bedeutung, da sich die Schulentwicklungsprojekte fast vollständig an diesen ausrichten.

„[…]. Also einerseits geht es um die Ermittlung von Bedürfnissen […]. Wir gehen also eigentlich von den Bedürfnissen aus, die auf dem Markt da sind. […].“ [Experte SE Schule E].

Zwischenfazit
Insgesamt kann hieraus geschlussfolgert werden, dass die an den partizipierenden Schulen initiierten Schulentwicklungsprojekte zumeist alle Bereiche einer Schulorganisation betreffen und sich nicht, wie in der Literatur gefordert (s. Kap. *3.4 Schulentwicklung nach Rolff*), auf den Kernbereich der Unterrichtsentwicklung fokussieren. Obwohl Schule E ebenfalls ein Projekt aus dem Bereich Unterrichtsentwicklung lanciert hat, ist eine deutliche Fokussierung auf diesen aufgrund der Aussagen der Experten nur an Schule A tatsächlich nachweisbar. Die Bedürfnisse der Lehrpersonen sind im Hinblick auf die Inhalte von Schulentwicklung an einigen Schulen zwar bedeutend, spielen aber nur an Schule E eine zentrale Rolle.

5.2.2.10 Wissen Schulentwicklung allgemein

Wie im Kontext der schulinternen Lehrerweiterbildung (vgl. Kapitel 5.2.2.6 *Wissen schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein*) verbanden die Experten der Schulentwicklung dieses Interviewitem (Item 2a s. Kap. *5.2.2.1.3 Inhalt*) ebenfalls mit den jeweiligen Ansprechpersonen aus dem Bereich Schulentwicklung, welche gemäss der kantonalen Vorgaben als QEL bezeichnet wird (s. *3.5.1.2 Bestandteile von Qualitätsmanagement*; Kap. *5.2.2.8 Team Schulentwicklung*).

Im Gegensatz zum verwendeten Item 2a. im Segment der schulinternen Lehrerweiterbildung (vgl. Kap. *5.2.2.6 Wissen schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein*) beantworteten aber die meisten Experten dieses Item auch im Hinblick auf andere Schulentwicklungskontexte, wie z.B. bezüglich der Tätigkeiten des Teams Schulentwicklung (Experte SE Schule B), der Projekte im Bereich der Schulentwicklung (Expert SE Schule B, Experte SE Schule C) sowie hinsichtlich des eingeführten Qualitätsmanagementsystem und dessen Ablauf (Expert SE Schule C).

Allein der Experte an Schule A bezieht dieses Item ausschliesslich auf die Ansprechpersonen an seiner Schule. Dieser schätzt den Bekanntheitsgrad der Ansprechpersonen bei der Lehrerschaft als sehr heterogen ein. Seiner Ansicht nach wissen zwar viele Lehrkräfte nicht bewusst über die Mitglieder des Teams Schulentwicklung Bescheid, aber aufgrund der regelmässigen Vorstellungen am Konvent, sei zumindest rund die Hälfte des Kollegiums über diese informiert.

> *„Ich denke, die wissen das nicht so aktiv. Wir stellen uns immer wieder, von Zeit zu Zeit, am Konvent vor. Wir haben jetzt aber eine neue Broschüre gemacht und durch,*

> *das denke ich – abschätzen ist noch schwierig – aber ich denke, es wissen mehr als 50%."* [Experte SE Schule A].

Die Experten der Schulen B, C sowie E beurteilen die Bekanntheit der Ansprechpersonen an ihren Schulen deutlicher positiver, wobei der Experte an Schule B diese allein auf sich, in seiner Funktion als Leiter des Teams Schulentwicklung, bezieht. *„Meine Kollegen sind grundsätzlich informiert, die kennen mich und wissen was ich bin und was wir als Q-Gruppe machen. […]."* [Experte SE Schule B]. Darüber hinaus interpretiert der Experte an Schule B aber auch den Kenntnisstand der Lehrkräfte über die Aufgaben des Q-Teams als hoch und stellt die Eigenverantwortung der Lehrpersonen im Rahmen der Schulentwicklung heraus, wobei fraglich ist, inwiefern diese von den Lehrkräften auch wahrgenommen wird.

> *„[…]. Schulentwicklung fängt natürlich nicht nur bei der Q-Gruppe und der Schulleitung an, sondern Schulentwicklung ist natürlich auch eine Sache der Lehrpersonen selber. […]."* [Experte SE Schule B].

Der Experte von Schule C nimmt in seiner Antwort vor allem auf die Schulentwicklungsprojekte und das Qualitätsmanagementsystem und dessen Ablauf Bezug. Insgesamt ist dieser der Auffassung, dass diese Sachen sehr gut an seiner Schule verankert sind, da die Schule wissentlich sehr viele Lehrpersonen in den Implementierungsprozess involviert hat (s. Kap. *2.6.1 Hypothesen*).

> *„Ich denke das ist sehr gut verankert. Also einerseits, weil wir den ganzen EFQM-Prozess mit sehr viel Mitarbeitenden gemacht haben, also wir haben eine interne Zertifizierung gemacht, bei welcher sehr viele Personen involviert waren. […]."* [Experte SE Schule C].

Ausserdem verfügt die Schule über einen *„Strategie-Newsletter",* in welchem u.a. ebenfalls Personalinformationen an die Lehrpersonen vermittelt werden, welcher aber in Kürze von einer *„Wissensmanagement-Plattform"* abgelöst werden soll.

> *„[…]. Wir haben aber auch einen Strategie-Newsletter, in welchem wir unsere drei bis viermal im Jahr stattfindenden Personalinformationen auch weitergeben […]."* [Experte SE Schule C].

Fraglich ist allerdings, ob die Lehrpersonen an Schule C den *„Strategie-Newsletter"* bzw. die geplante *„Wissensmanagement-Plattform"* auch in hohem Masse nutzen respektive lesen.

Der Experte von Schule E beurteilt genau wie der Experte für schulinterne Weiterbildung derselben Schule in seinem Fachgebiet (s. Kap. *5.2.2.7 Wissen Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung*) den Kenntnisstand der Lehrer über Schulentwicklung allgemein als sehr differierend: *„[…]. Da gibt es sicher Unterschiede und es haben sicherlich nicht alle den gleichen Stand. […].“* [Experte SE Schule E]. Diese Heterogenität wird auch hier konform zu Kapitel *5.2.2.6 Wissen Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung* auf das Anstellungspensum der einzelnen Lehrkräfte zurückgeführt: *„[…], aber wir haben aber auch sehr viele Lehrpersonen, die nur sehr kleine Pensen haben. […].“* [Experte SE Schule E]. Insgesamt wird der Wissensstand der Lehrpersonen in Bezug auf ihn als direkte Ansprechperson, trotz der soeben erläuterten Heterogenität, vom Experte E aber positiv beurteilt. *„[…]. Ja, das wissen sie schon. Sie wissen schon wer für das zuständig ist. […].“* [Experte SE Schule E].

Zwischenfazit

Der Wissenstand im Bereich der Schulentwicklung allgemein wird von den Experten der kantonalen Berufsfachschulen insgesamt als sehr heterogen eingeschätzt. Eine Ausnahme hiervon bildet nur die private Berufsfachschule C. Zwar verfügen die Lehrpersonen an den kantonalen Schulen nach Einschätzung der Experten vereinzelt über Kenntnisse bezüglich der Tätigkeiten des Teams Schulentwicklung und einzelner Schulentwicklungsprojekte, jedoch wurde auch hier diese Fragestellung wieder vor allem auf die Ansprechpersonen, das Team Schulentwicklung, bezogen. Hierbei ist den Lehrkräften i.d.R. zumindest ein Ansprechpartner (Experte B, C, E), jedoch nicht das gesamte Team Schulentwicklung bekannt. Es wird ferner ein positiver Zusammenhang zwischen dem Wissen im Segment Schulentwicklung allgemein und dem Anstellungspensum (Experte E) sowie der Projektinvolviertheit (Experte C) hergestellt. Zudem besteht aus Expertensicht hier auch eine gewisse Verantwortung der Lehrkräfte im Sinne einer Hohlschuld. Fraglich ist aber, inwiefern diese von den Lehrern auch wahrgenommen wird und die beispielsweise an Schule C implementierte *„Wissensmanagement-Plattform“* tatsächlich genutzt wird.

5.2.2.11 Wissen Ziele/Konzept Schulentwicklung

Wie im Segment der schulinternen Lehrerweiterbildung *(s.* Kap. *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung)* zeigt sich genauso bei der Schulentwicklung, dass nicht alle Schulen profunde

Ziele bzw. ein umfassendes Schulentwicklungskonzept implementiert haben (vgl. Kap. *5.3.2.1 Ausrichtung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung am Schulprogramm*). Einige der folgenden Antworten betreffen daher die einzelnen Projekte, welche die Schulen im Rahmen ihrer Schulentwicklung initiiert haben und nicht die übergeordneten Schulentwicklungsziele oder das -konzept, das Schulprogramm, der Schulen. So beziehen sich einzig die Aussagen des Experten von Schule E auf die implementierte Konzeption, wogegen es sich bei den Antworten der anderen Experten (Schule A, Schule B, Schule C) ausschliesslich um Schulentwicklungsprojekte handelt.

Generell fiel es den meisten Experten, wie auch dem Experten von Schule E, schwer eine konkrete Einschätzung über den Wissenstand der Lehrpersonen an ihrer Schule in Bezug auf die Ziele/das Konzept abzugeben. *„Eben, wie gesagt das ist sehr schwierig. […].“* [Experte SE Schule E]. Gemäss des Experten an Schule E werden allen Lehrpersonen von der *„Geschäftsleitung“ [Anmerkung SF: Diese setzt sich aus verschiedenen Bereichsleitern zusammen, die mehrheitlich keine Lehrpersonen sind.]* die Jahresziele inklusive der Schulentwicklungsziele mitgeteilt.

> *„[…]. Was sicher von der Geschäftsleitung aus kommuniziert wird, sind generell unsere Schulziele und da sind natürlich auch die Schulentwicklungsziele drin und die werden jedes Jahr kommuniziert – Jahresziele. Grundsätzlich bekommen die alle. […]“* [Experte SE Schule E].

Nach Meinung des Experten an Schule E findet somit *„[…] Kommunikation statt und die Informationen sind zugänglich. […]“* [Experte SE Schule E]. Allerdings kann der Experte an Schule E keine genaue Aussage über den diesbezüglichen Kenntnisstand der Lehrkräfte treffen: *„[…]. Aber es ist nicht so, dass ich Ihnen eine Auswertung vorlegen könnte und sagen könnte so und so viel Prozent haben Kenntnis davon.“* [Experte SE Schule E]. Problematisch ist nach Ansicht des Experten an Schule E, wie auch im vorhergehenden Kapitel *5.2.2.10 Wissen Schulentwicklung allgemein,* die Wissensdiskrepanz zwischen Voll- und Teilzeitlehrpersonen, da vor allem die Lehrer mit kleinem Unterrichtspensum den *„Gesamtzusammenhang“* und demnach die Schulentwicklungsziele nicht kennen: *„[…]. Von denen gibt es sicher viele, die nur die Sachen kennen, die sie selber machen und den Gesamtzusammenhang nicht sehen.“* [Experte SE Schule E].

Zu einer analogen Bewertung zwischen Vollzeit- und Teilzeitlehrpersonen bzw. Lehrpersonen mbA und Lehrpersonen obA kommt auch der

Experte an Schule B, wobei dieser sich im Gegensatz zum Experten an Schule E nur in Bezug auf einzelne Schulentwicklungsprojekte äussert und hier den Lehrpersonen mbA sogar einen guten Kenntnisstand bescheinigt.

> *„Ich glaube, dass diejenigen, die mbA sind, das gut kennen. Die haben auch die Möglichkeiten anhand unseres Reglements dies nachzuschauen. Diejenigen, die obA sind, oder nur ein Teilpensum haben, bei denen besteht hier die grosse Schwierigkeit. […].“* [Experte SE Schule B].

Zudem empfindet der Experte an Schule B es diesbezüglich als hilfreich, dass am Konvent von Schule B wiederholt über Schulentwicklung gesprochen wird. Seiner Meinung nach scheint der Konvent somit ein geeignetes Mittel zu sein, Schulentwicklungsanliegen generell der Lehrerschaft näherzubringen.

> *„[…]. Was bei uns aber der Vorteil ist, ist das am Konvent sehr viel über Schulentwicklung gesprochen wird. Es wird mitgeteilt, was sich verändert hat oder sich gerade verändert.“* [Experte SE Schule B].

Entgegen der Bewertung des Experten an Schule B denkt der Experte an Schule A, dass die an seiner Schule initiierten Schulentwicklungsprojekte allen Lehrkräften hinreichend bekannt sein dürften.

> *„Also ich denke, die wissen eigentlich schon, was wir erreichen wollen. Ich habe das Gefühl, es sind recht einfache Projekte, die wir machen wollen und dass sie schon wissen, was wir mit dem erreichen wollen. […].“* [Experte SE Schule A].

Wie schon zu Anfang dieses Kapitels erläutert, besteht, im Gegensatz zu den anderen Schulen, an Schule C keine übergeordnete Zielsetzung bzw. Konzeption auf dem Gebiet der Schulentwicklung. Dies widerspricht allerdings der Aussage des Experten für schulinterne Lehrerweiterbildung von Schule C, welcher in Kapitel *5.3.2.1 Ausrichtung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung am Schulprogramm* einen Zusammenhang zwischen der schulinternen Lehrerweiterbildung und Schulprogramm der Schule herstellt. Insofern kann darauf geschlossen werden, dass eine Verbindung zwischen dem Schulprogramm als übergeordnetes Konzept und den initiierten Schulentwicklungsprojekte vom Experten für Schulentwicklung von Schule C nicht erkannt wird. Es werden daher je nach Thematik einzelne Kernpunkte ausgewählt, nach denen Schulentwicklung dann betrieben wird. *„Für die Schulentwicklung haben wir nicht in diesem*

Sinne ein Gesamtkonzept, sondern wir haben in den einzelnen Themen Konzepte. […].“ [Experte SE Schule C]. Bezüglich der Bekanntheit der einzelnen Schulentwicklungsprojekte differenziert der Experte von Schule C entgegen den Experten der Schulen C und E allerdings nicht nach dem Anstellungsgrad, sondern zwischen den in Schulentwicklungsprojekten involvierten und nicht involvierten Lehrpersonen (vgl. Kap. *5.2.2.11 Wissen Schulentwicklung allgemein)*.

> *„Die sind natürlich gewissen Leuten bekannt, die davon betroffen sind, z.B. das Evaluationskonzept, das kenne sehr viele Pädagogen, weil sie eben auch mitarbeiten an der Evaluation. […].“* [Experte SE Schule C].

Über einen guten Wissensstand in Bezug auf die jeweiligen Schulentwicklungsprojekte verfügen daher meist nur Lehrer, welche direkt am Projekt beteiligt oder von diesem betroffen sind.

Zwischenfazit

Wie auch im Bereich der schulinternen Weiterbildung (vgl. Kap. *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung*), verfügen auch im Rahmen der Schulentwicklung nicht alle Schulen über übergeordnete Ziele bzw. eine Konzeption, weshalb sich auch hier einige der getroffenen Aussagen auf initiierte Schulentwicklungsprojekte beziehen. Da sich nur die Aussage des Experten E auf den Kenntnisstand der Lehrkräfte in Bezug auf die Zielsetzung/das Konzept bezieht, ist davon auszugehen, dass dieses an den Schulen nicht in ausreichendem Masse verankert ist. Daher ist anzunehmen, dass die Lehrkräfte keine Kenntnisse über die Zielsetzungen/Konzeption im Bereich der Schulentwicklung haben. Auch hier wird von dem Experten an Schule E eingeräumt, dass die Ziele für die Lehrkräfte jedoch zugänglich sind, und somit an die wie im vorhergehenden Kapitel *5.2.2.11 Wissen Schulentwicklung allgemein* an die Eigenverantwortung der Lehrpersonen appelliert. Im Hinblick auf die an seiner Schule vorgenommenen Schulentwicklungsprojekte beurteilt allein der Experte von Schule A den Kenntnisstand der Lehrpersonen als durchgängig positiv. Die anderen Experten werten das Wissen der Lehrer wie auch in Kapitel *5.2.2.10 Wissen Schulentwicklung allgemein* jeweils in Abhängigkeit des Unterrichtspensums (Experte Schule B und E) oder der Projektbeteiligung (Experte Schule C).

5.2.2.12 Zusammenfassung Ergebnisse qualitative Untersuchung

Die folgende Tabelle 28 subsumiert noch einmal die Ergebnisse des Untersuchungsbereichs I. Wissen/Allgemeines für die Segmente schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung.

Tabelle 28: Übersicht qualitative Resultate Untersuchungsbereich *I. Wissen/Allgemeines*.

Übersicht qualitative Resultate Schilw Untersuchungsbereich *I. Wissen/Allgemeines*
• Die Wichtigkeit von Schilw zeigt sich dadurch, dass diese der Schulleitung direkt unterstellt ist. • Die Schulleitung delegiert Schilw jedoch an ein spezielles Team (Team Schilw). • Schilw findet an Schulen mit kantonaler Trägerschaft in Form von schulinternen Weiterbildungstagen statt. • Die Anzahl der schulinternen Lehrerweiterbildungstage variiert zwischen den Schulen. • Grundsätzlich finden rund zwei bis drei schulinterne Lehrerweiterbildungstage pro Schuljahr statt.
• Die Zusammensetzung des Teams Schilw variiert je nach Schule. • I.d.R. besteht das Team Schilw aus dem Schulleiter, Mitgliedern der erweiterten Schulleitung und einigen Lehrpersonen. • Die schulinternen Weiterbildungsinhalte werden von der Schulleitung vorgegeben. • Die Mitglieder des Teams Schilw, welche nicht der (erweiterten) Schulleitung angehören, sind lediglich für die Organisation und Planung von Schilw verantwortlich. • Inhaltlich sind gewisse schulinterne Weiterbildungsschwerpunkte an allen Schulen gleichermassen relevant.
• Der Wissensstand der Lehrkräfte im Bereich Schilw allgemein an Schulen mit kantonaler Trägerschaft ist äusserst gering. • An allen Schulen mit kantonaler Trägerschaft ist den Lehrpersonen nur die Ansprechperson im Bereich Schilw bekannt. • Der Wissensstand der Lehrkräfte an Schulen mit kantonaler Trägerschaft bezüglich der Zielsetzung/des Konzeptes im Bereich Schilw ist, wenn vorhanden, äusserst gering. • Der Wissensstand der Lehrkräfte an Schulen mit kantonaler Trägerschaft bezüglich der schulinternen Weiterbildungsschwerpunkte ist äusserst gering.

Übersicht qualitative Resultate Schilw Untersuchungsbereich *I. Wissen/Allgemeines*

Hauptergebnisse:

- ✓ **Die Wichtigkeit von Schilw zeigt sich dadurch, dass diese der Schulleitung direkt unterstellt ist.**
- ✓ **Die schulinternen Weiterbildungsinhalte werden von der Schulleitung vorgegeben.**
- ✓ **Die Mitglieder des Teams Schilw, welche nicht der (erweiterten) Schulleitung angehören, sind für die Organisation und Planung von Schilw verantwortlich.**
- ✓ **Der Wissensstand der Lehrkräfte im Bereich Schilw allgemein an Schulen mit kantonaler Trägerschaft ist äusserst gering.**
- ✓ **Der Wissensstand der Lehrkräfte an Schulen mit kantonaler Trägerschaft bezüglich der Zielsetzung/des Konzeptes im Bereich Schilw, wenn vorhanden, ist äusserst gering.**
- ✓ **Der Wissensstand der Lehrkräfte an Schulen mit kantonaler Trägerschaft bezüglich der schulinternen Weiterbildungsschwerpunkte ist äusserst gering.**

Übersicht qualitative Resultate SE Untersuchungsbereich *I. Wissen/Allgemeines*

- Die Wichtigkeit von SE zeigt sich dadurch, dass diese der Schulleitung direkt unterstellt ist.
- Die Schulleitung delegiert SE an ein spezielles Team (Team SE).
- SE erfolgt grundsätzlich in Projektform nach Massgabe des von der Schulleitung gewählten QMS.

- Die Zusammensetzung des Teams SE variiert je nach Schule.
- I.d.R. besteht das Team SE aus dem Schulleiter, Mitgliedern der erweiterten Schulleitung und einigen Lehrpersonen.
- Die SE-Projekte werden von der Schulleitung vorgegeben.
- Die Mitglieder des Teams SE, welche nicht der (erweiterten) Schulleitung angehören, sind für die Organisation und Planung der SE-Projekte verantwortlich.
- Die Bedürfnisse der Lehrpersonen sind im Rahmen von SE bedeutend, spielen aber bei der Projektauswahl nur an einer Schule eine zentrale Rolle.
- Die SE-Projekte betreffen alle Bereiche der Schulorganisation und nicht schwerpunktmässig den Bereich der Unterrichtsentwicklung.

Übersicht qualitative Resultate SE Untersuchungsbereich *I. Wissen/Allgemeines*
• Der Wissensstand der Lehrkräfte im Bereich SE allgemein an Schulen mit kantonaler Trägerschaft ist sehr heterogen. • An allen Schulen mit kantonaler Trägerschaft ist den Lehrpersonen zumindest eine Ansprechperson, nicht jedoch das ganze Team Schulentwicklung, bekannt. • Der Wissensstand der Lehrkräfte an Schulen mit kantonaler Trägerschaft bezüglich der Zielsetzung/des Konzeptes im Bereich SE ist, wenn vorhanden, äusserst gering. • Der Wissensstand der Lehrkräfte an Schulen mit kantonaler Trägerschaft bezüglich der initiierten SE-Projekte ist sehr heterogen. • Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Wissensstand der Lehrkräfte im Bereich SE und dem Anstellungspensum sowie der Projektbeteiligung. • Es besteht aus Expertensicht eine gewisse Hohlschuld im Sinne einer Eigenverantwortung im Bereich SE bezüglich des Einholens von Informationen.
Hauptergebnisse: ✓ **Die Wichtigkeit von SE zeigt sich dadurch, dass diese der Schulleitung direkt unterstellt ist.** ✓ **Die SE-Projekte werden von der Schulleitung vorgegeben.** ✓ **Die Mitglieder des Teams SE, welche nicht der (erweiterten) Schulleitung angehören, sind lediglich für die Organisation und Planung von SE-Projekten verantwortlich.** ✓ **Die Bedürfnisse der Lehrpersonen sind im Rahmen von SE bedeutend, spielen aber bei der Projektauswahl nur an einer Schule eine zentrale Rolle.** ✓ **Die SE-Projekte betreffen alle Bereiche der Schulorganisation und nicht schwerpunktmässig den Bereich der Unterrichtsentwicklung.** ✓ **Der Wissensstand der Lehrkräfte im Bereich SE allgemein an Schulen mit kantonaler Trägerschaft ist sehr heterogen.** ✓ **Der Wissensstand der Lehrkräfte an Schulen mit kantonaler Trägerschaft bezüglich der Zielsetzung/des Konzeptes im Bereich SE ist, wenn vorhanden, äusserst gering.** ✓ **Der Wissensstand der Lehrkräfte an Schulen mit kantonaler Trägerschaft bezüglich der initiierten SE-Projekte ist sehr heterogen.** ✓ **Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Wissensstand der Lehrkräfte im Bereich SE und dem Anstellungspensum sowie der Projektbeteiligung.** ✓ **Es besteht aus Expertensicht eine gewisse Hohlschuld im Sinne einer Eigenverantwortung im Bereich SE bezüglich des Einholens von Informationen.**

(Quelle: Eigene Darstellung).

5.2.3 Gesamtfazit Ergebnisse Untersuchungsbereich I. Wissen/Allgemeines

Hinsichtlich der Organisation von schulinterner Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung zeigen sich an den befragten Schulen gewisse Ähnlichkeiten. Grundsätzlich geniessen die schulinterne Lehrerweiterbildung und auch die Schulentwicklung an den befragten Schulen aus Expertensicht sowie auch nach Meinung der Lehrpersonen einen hohen Stellenwert (vgl. Kap. *5.1 Items mit geringer/hoher Zustimmung*). Dies zeigt sich auch daran, dass beide Bereiche der Schulleitung direkt unterstellt sind. Diese delegiert allerdings die Planung, Organisation und Durchführung der schulinternen Lehrerweiterbildung sowie die der Schulentwicklungsprojekte jeweils an ein spezielles Team, welche in ihrer genauen Zusammensetzung je nach Schule variieren. Die Entscheidungskompetenz bezüglich der Auswahl der Weiterbildungsinhalte und Schulentwicklungsprojekte liegt jedoch klar bei der Schulleitung (s. auch Kapitel *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung; 5.3.2.8 Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung*). Diejenigen Mitglieder beider Teams, welche nicht der (erweiterten) Schulentwicklung angehören, stehen somit in der Pflicht die Vorgaben der Schulleitung gemäss Planung und Umsetzung der schulinternen Weiterbildungstage und Schulentwicklungsprojekte umsetzen zu müssen.

Inhaltlich beziehen sich die initiierten Schulentwicklungsprojekte auf alle Bereiche der Schulorganisation und nicht schwerpunktmässig auf die Unterrichtsentwicklung, auch gaben die Experten an, dass die Bedürfnisse der Lehrpersonen im Rahmen der Schulentwicklung zwar bedeutend seien, für die Auswahl der Schulentwicklungsprojekte aber nur an einer Schule eine zentrale Rolle spielen, was sich auch im Rahmen der schulinternen Lehrerweiterbildung zeigt (s. *5.3.1.5 Deckung Inhalte Lehrerweiterbildung mit Weiterbildungsbedürfnissen; 5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung).* Im Bereich der schulinternen Lehrerweiterbildung lassen sich an den Schulen dennoch gewisse inhaltliche Trends, wie beispielsweise das Thema *„digitale Medien“,* ausmachen, welche alle Schulorganisation gleichermassen in ihre schulinternen Weiterbildungstage integrierten.

Der Wissenstand der Lehrkräfte an kantonalen Berufsfachschulen im Bereich der schulinternen Lehrerweiterbildung allgemein, wie auch in Bezug auf die übergeordneten Ziele/das Konzept, wenn vorhanden, sowie die jeweiligen Weiterbildungsschwerpunkte betreffend wird von den Experten als äusserst gering eingeschätzt. Meist ist den Lehrpersonen nach

Ansicht der Experten nur die direkte Ansprechperson der schulinternen Lehrerweiterbildung bekannt. Die Ergebnisse der quantitativen Befragung offenbaren im Hinblick auf den Wissenstand, eine Diskrepanz zwischen Voll- und Teilzeitlehrkräften. So verfügen Vollzeitlehrkräfte über mehr Wissen innerhalb der schulinternen Lehrerweiterbildung als Teilzeitlehrkräfte, was auch darauf zurückzuführen ist, dass diese an den schulinternen Weiterbildungstagen häufiger teilnehmen als Teilzeitlehrkräfte. Insgesamt schätzen aber gegensätzlich zur Meinung der Experten die Voll- und Teilzeitlehrkräfte ihren Wissenstand im Rahmen der schulinternen Weiterbildung als gut ein. Des Weiteren schätzen die Lehrkräfte ihre eigenen Kenntnisse diesbezüglich auch besser ein als die ihrer Kollegen.

Hingegen wird der Wissenstand der Lehrkräfte im Bereich der Schulentwicklung von den Experten allgemein als sehr heterogen eingeschätzt. Die Experten sehen hier einen positiven Zusammenhang zwischen diesem und dem Anstellungspensum sowie der Projektbeteiligung der Lehrenden, was sich auch in der quantitativen Untersuchung bestätigen liess. Insgesamt sind die Experten der Auffassung, dass den Lehrern im Rahmen der Schulentwicklung aber zumindest eine Ansprechperson, nicht jedoch das ganze Team Schulentwicklung, bekannt sein dürfte. In Bezug auf die Ziele/das Konzept von Schulentwicklung, sofern vorhanden, schätzen die Experten den Kenntnisstand der Lehrkräfte als geringfügig ein, was jedoch der Selbsteinschätzung der Lehrenden in der quantitativen Untersuchung widersprechen würde. Im Gegensatz zur Lehrerweiterbildung besteht hier aus Expertensicht aber auch eine gewisse Hohlschuld im Sinne einer Eigenverantwortung bezüglich des Einholens von Informationen, was aus Perspektive der Lehrenden kein Problem darstellen dürfte, da sowohl Voll- wie auch Teilzeitlehrkräfte der Ansicht sind, dass ihnen Informationen zur Schulentwicklung an ihren Schulen sehr gut zugänglich sind. Zudem schätzen die Lehrpersonen die Kenntnisse ihrer Lehrerkollegen innerhalb der Schulentwicklung, wie auch schon bei der schulinternen Lehrerweiterbildung, geringer ein als ihre eigenen.

5.3 Untersuchungsbereich II. Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess

5.3.1 Ergebnisse quantitative Untersuchung

5.3.1.1 Hypothesenüberprüfung II. Ziel-/Konzeptentwicklung

H_3 wurde mit einer einfaktoriellen Varianzanalyse überprüft.

H_3:	Die Funktionsstelle hat einen Einfluss darauf, inwieweit Lehrpersonen in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess einbezogen sind.

Tabelle 29: Werte H_3.

Item	**Gruppen**	***SS***	***df***	***F***	***p***	η^2
4.1 Wie schwach/stark waren Sie bisher in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der Schulentwicklung an Ihrer Schule einbezogen?	Zwischen Gruppen	59.729	4			
	Innerhalb Gruppen	638.601	225	5.261	.000**	.093
	Gesamt	698.330	229			
4.5 Wie schwach/stark waren Sie bisher in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der schulinternen Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule einbezogen?	Zwischen Gruppen	65.932	4			
	Innerhalb Gruppen	647.912	225	5.724	.000***	.102
	Gesamt	713.843	229			

(Quelle: Eigene Darstellung).

Die Ergebnisse zeigen ein hoch signifikantes Ergebnis (**α=.001 bis .01 (.1 bis 1%)) für die beiden Items 4.1 und 4.5. Die Funktionsstelle hat demnach einen hoch signifikanten Einfluss darauf, inwieweit die Lehrpersonen in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess in den Bereichen Schulentwicklung ($F(4, 225)=5.261$, $p<.001$, $\eta^2=.093$) und schulinterne Weiterbildung ($F(4, 225)=5.724$, $p<.001$**, $\eta^2=.102$) einbezogen sind. Während diese im ersten Fall 9,30% der Varianz erklärt, erklärt diese im zweiten Fall 10,20%. Die Funktionsstelle erklärt somit zu rund 10% inwiefern die Funktionsstelleninhaber in den Ziel-Konzeptentwicklungsprozess eingebunden sind. H_3 kann insofern angenommen werden.

Die beiden einfaktoriellen Varianzanalysen sind jedoch lediglich Omnibus-Tests, d.h. diese erlauben lediglich die Aussage, dass die Funktionsstelle insgesamt oder durchschnittlich einen Einfluss auf die beiden abhängigen Variablen hat. Aussagen hinsichtlich genauer Unterschiede zwischen den Funktionsbereichen sind hingegen nicht möglich. Um die Unterschiede der einzelnen Funktionsstellen hinsichtlich der beiden abhängigen Variablen zu untersuchen, wurden folglich zweiseitige post-hoc-Tests durchgeführt. Hierbei wurde, um die bei Mehrfachvergleichen bestehende Gefahr der Inflation des α-Fehlers zu vermeiden, mit dem Bonferroni-Test das konservativste Verfahren angewandt.

Zwischen den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung, dem Team Schulentwicklung und den Mitgliedern des Teams schulinterne Lehrerweiterbildung gab es keine signifikanten Unterschiede, weder bezüglich deren Einbindung in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess im Bereich Schulentwicklung noch hinsichtlich deren Einbindung in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess im Bereich schulinterne Weiterbildung. Die Mitglieder der erweiterten Schulleitung gaben allerdings an, sowohl mehr in den Ziel-/Konzeptwicklungsprozess im Bereich Schulentwicklung wie auch im Bereich schulinterne Weiterbildung eingebunden zu sein als die sonstigen Mitglieder und die mit keiner Funktionsstelle. Gleichzeitig fühlte sich weder das Team Schulentwicklung, noch das Team schulinterne Lehrerweiterbildung signifikant mehr in die Ziel- und Entwicklungsprozesse hinsichtlich Schulentwicklung und schulinterne Lehrerweiterbildung einbezogen als die sonstigen Mitglieder oder jene Lehrpersonen ohne Funktionsstelle. Tabelle 30 fasst die Ergebnisse zusammen:

Tabelle 30: Unterschiede Einbezug Ziel-/Konzeptentwicklung Funktionsstelleninhaber.

Item	***Funktionstelle (i)***	***Funktionsstelle (j)***	***Mittelwertunterschied (i-j)***	***p***
4.1 Wie schwach/stark waren Sie bisher in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der Schulentwicklung an Ihrer Schule einbezogen?	Mitglieder (erweiterte) SL	Team SE	.87273	1.000
		Team Schilw	.70324	1.000
		Sonstige	1.49930	.063
		Keine	2.02683	.002**
4.1 Wie schwach/stark waren Sie bisher in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der Schulentwicklung an Ihrer Schule einbezogen?	Team SE	Mitglieder (erweiterte) SL	-.87273	1.000
		Team Schilw	.15000	1.000
		Sonstige	.62667	1.000
		Keine	1.15410	.384
4.1 Wie schwach/stark waren Sie bisher in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der Schulentwicklung an Ihrer Schule einbezogen?	Team Schilw	Mitglieder (erweiterte) SL	-1.02273	1.000
		Team SE	-.15000	1.000
		Sonstige	.47447	1.000
		Keine	1.0041	.501
4.5 Wie schwach/stark waren Sie bisher in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der schulinternen Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule einbezogen?	Mitglieder (erweiterte) SL	Team SE	1.45455	.510
		Team Schilw	.87121	1.000
		Sonstige	1.71130	.020*
		Keine	2.18625	.001**
4.5 Wie schwach/stark waren Sie bisher in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der schulinternen Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule einbezogen?	Team SE	Mitglieder (erweiterte) SL	-1.45455	.501
		Team Schilw	-.58333	1.000
		Sonstige	.25676	1.000
		Keine	.73171	1.000
4.5 Wie schwach/stark waren Sie bisher in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der schulinternen Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule einbezogen?	Team Schilw	Mitglieder (erweiterte) SL	-.87121	1.000
		Team SE	.58333	1.000
		Sonstige	.84009	1.000
		Keine	1.31504	.110

(Quelle: Eigene Darstellung).

Die Resultate der Berechnung eines einseitigen t-Tests für unabhängige Stichproben von H_{4a} und H_{4b} sind in Tabelle 31 zusammengefasst.

H_{4a}:	Lehrpersonen mit Funktionsstelle verfügen über mehr Wissen über die Ziele/das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.

H_{4b}:	Lehrpersonen mit Funktionsstelle verfügen über mehr Wissen über die Ziele/das Konzept der Schulentwicklung als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.

Tabelle 31: Werte H_{4a} und H_{4b}.

Item	***Funktionsstelle***	***N***	***M***	***SD***	***t***	***p***
3.1 Wie schlecht/gut kennen Sie persönlich die Schulentwicklungsziele/das -konzept Ihrer Schule? *(H_{4b})*	nein	123	4.6179	1.25790	3.731	.000***
	ja	109	5.2569	1.34992		
3.7 Wie schlecht/gut kennen Sie persönlich die Ziele/das Konzept der schulinternen Weiterbildung Ihrer Schule? *(H_{4a})*	nein	120	4.6167	1.43886	1.795	.037*
	ja	106	4.9717	1.53348		

(Quelle: Eigene Darstellung).

Beide t-Tests der Items 3.1 und 3.7 zeigen ein signifikantes, Item 3.1 sogar ein hoch signifikantes Ergebnis. Lehrpersonen ohne Funktionsstelle verfügen demzufolge über weniger Wissen in den Bereichen schulinterne Lehrerweiterbildung ($t(224)=1.795$, $p<.05$*) und Schulentwicklung ($t(230)=3.731$, $p<.001$**) als Lehrpersonen mit Funktionsstelle. Aufgrund dessen können H_{4a} und H_{4b} bestätigt werden.

Auch die notwendigen Items 4.3 und 4.7 zur Überprüfung von H_5 wurden wieder mit einem einseitigen t-Test für unabhängige Stichproben berechnet.

H_5:	Lehrpersonen mit Funktionsstelle möchten mehr in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess einbezogen werden als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.

Tabelle 32: Werte H_5.

Item	***Funktionsstelle***	***N***	***M***	***SD***	***t***	***p***
4.3 Wie schwach/stark möchten Sie zukünftig in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der Schulentwicklung an Ihrer Schule einbezogen sein?	nein	122	3.8607	1.36857	4.074	.000***
	ja	107	4.6542	1.57877		
4.7 Wie schwach/stark möchten Sie zukünftig in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der schulinternen Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule einbezogen sein?	nein	123	3.8537	1.60268	4.118	.000***
	ja	107	4.7383	1.65025		

(Quelle: Eigene Darstellung).

Die Berechnungen zu H_5 zeigen, dass die Ergebnisse höchst signifikant (*p*=.000***) sind. Lehrpersonen ohne Funktionsstelle möchten daher auch zukünftig weniger in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess von Schulentwicklung (*t*(227)=4.07, *p*<.001**) und schulinterner Lehrerweiterbildung (*t*(228)=4.12, *p*<.001**) involviert werden als Lehrpersonen mit Funktionsstelle. H_5 kann insofern angenommen werden.

5.3.1.2 Wichtigkeit Einbezug gesamtes Kollegium in Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess

Der Einbezug des gesamten Kollegiums in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der schulinternen Weiterbildung (Item 2.7: *t*(240)= 2.369, *p*=.010*, *M*=5.21, *SD*=1.36) und Schulentwicklung (Item 2.6: *t*(240)= 1.670, *p*=.048*, *M*=5.17, *SD*=1.54) wird von den Lehrern als wichtig beurteilt. Bei einem Testwert von fünf und einseitiger Hypothesenüberprüfung ist dies sowohl im Bereich schulinterne Weiterbildung, als auch im Bereich Schulentwicklung signifikant.

5.3.1.3 Einbezug Kollegium als Ganzes in Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess

Der Einbezug der Kollegiums insgesamt in den Prozess der Ziel-/Konzeptentwicklung bei der schulinternen Weiterbildung (*M*=4.12, *SD*=1.41, *t*(236)=-9.613, *p*=.000***) und der Schulentwicklung *(M*=4.09, *SD*=1.41,

t(234)=-9.923, *p*=.000***) wird von den Lehrpersonen bei beiden Items als höchst signifikant geringer als der Testwert von fünf eingeschätzt. Daher war das Kollegium insgesamt nach Meinung der Lehrpersonen äusserst gering an der Ziel-/Konzeptentwicklung in den Segmenten schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung beteiligt.

5.3.1.4 Erläuterung Ziele/Konzept am Konvent

Die Erläuterung der Ziele/des Konzeptes von der Schulleitung bzw. dem Q-Team am Konvent wird von den Lehrpersonen im Fall der Schulentwicklung positiv evaluiert (Item 3.3: *M*=5.59, *SD*=1.23) und unterscheidet sich demnach höchst signifikant vom Testwert fünf (*t*(237)= 7.442, *p*=.000***). Bezüglich der schulinternen Lehrerweiterbildung bejahen die Lehrpersonen diese Aussage zwar ebenfalls mit einem signifikant höheren Wert als fünf (Item 3.9: *M*=5.21, *SD*=1.48, *t*(235)=2.249, *p*=.025*), die Zustimmung fällt allerdings geringer aus. Die Mitglieder der erweiterten Schulleitung (Item 3.3: *M*=5.63, *SD*=1.71, Item 3.9: *M*=5.25, *SD*=1.48), des Q-Teams (Item 3.3: *M*=5.87, *SD*=1.41, Item 3.9: *M*=5.73, *SD*=1.28), des Teams schulinterner Lehrerweiterbildung (Item 3.3: *M*=5.60, *SD*=1.35, Item 3.9: *M*=5.33, *SD*=1.54) sowie die sonstigen Funktionsstelleninhaber (Item 3.3: *M*=5.79, *SD*=1.46, Item 3.9: *M*=5.79, *SD*=1.02) stimmen diesen Aussagen durchschnittlich zwar erkennbar mehr zu, allerdings nicht signifikant mehr als die restlichen Lehrkräfte.

Auffällig hierbei ist, dass alle Funktionsstelleninhaber, auch die Mitglieder des Teams der schulinternen Lehrerweiterbildung, die Ausführungen der Ziele/des Konzeptes im Bereich Schulentwicklung am Konvent besser bewerten als im Bereich Schulentwicklung. Dies ist insbesondere bei *den „neutralen“* Lehrpersonen der Fall. Sowohl jene Lehrpersonen mit *„übrigen Funktionen“* (M_{SE}=5.67 vs. M_{Schilw}=5.27, t(71)=2.806, $p_{two\text{-}tailed}$=.006), als auch Lehrpersonen ohne Funktionsstelle (M_{SE}=5.55 vs. M_{Schilw}=5.16, *t*(120)=2.862, $p_{two\text{-}tailed}$=.005) beurteilen die Vorstellung des Konzepts zur Schulentwicklung auf dem Konvent signifikant besser als jene zur schulinternen Lehrerweiterbildung.

5.3.1.5 Deckung Inhalte Lehrerweiterbildung mit Weiterbildungsbedürfnissen

Die Inhalte der schulinternen Weiterbildung stimmen nur im mässig mit den Weiterbildungsbedürfnissen der Lehrpersonen überein (*M*=4.79,

SD=1.33). Der zum entsprechenden Item ermittelte Mittelwert ist daher, bei einseitigem Testen, auch hoch signifikant niedriger als der Richtwert fünf ($t(238)=-2.430$, $p=.008^{**}$). Auch hier lohnt sich wieder eine differenzierte Betrachtung. Während bei den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung, den Mitgliedern des Teams Schulentwicklung und den Mitgliedern des Teams der schulinternen Weiterbildung die Mittelwerte zwar jeweils grösser als fünf sind, erreichen diese in keinem Fall statistische Signifikanz. Bei jenen Lehrpersonen mit einer anderen Funktionsstelle ist der Mittewert, bei einseitigem Testen, abermals signifikant niedriger als fünf ($M_{sonstige}=4.56$, SD=1.41, $t(73)=-2.647$, $p=.005^{**}$).

5.3.1.6 Zusammenfassung Ergebnisse quantitative Untersuchung

Eine Übersicht über die quantitativen Ergebnisse des Untersuchungsbereichs *II. Ziel-/Konzeptentwicklung* bietet Tabelle 33.

Tabelle 33: Übersicht quantitative Resultate Untersuchungsbereich *II. Ziel-/Konzeptentwicklung*.

Übersicht quantitative Resultate Schilw Untersuchungsbereich *II. Ziel-/Konzeptentwicklung*
• Die Funktionsstelle hat einen Einfluss darauf, inwieweit Lehrpersonen in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess von Schilw einbezogen sind. • Bezüglich der Einbindung in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess gibt es zwischen den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung und denen des Teams Schilw keine signifikanten Unterschiede. • Lehrpersonen mit Funktionsstelle verfügen über mehr Wissen über die Ziele/das Konzept von Schilw als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle. • Lehrpersonen mit Funktionsstelle möchten zukünftig mehr in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess von Schilw involviert werden als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.
• Der Einbezug des Kollegiums in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess im Bereich Schilw wird von den Lehrpersonen als wichtig beurteilt. • Das Kollegium als Ganzes war insgesamt nur äusserst gering am Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess im Bereich Schilw beteiligt. • Die Ziele/das Konzept von Schilw werden den Lehrpersonen am Konvent erläutert. • Die meisten Lehrpersonen bewerten die Erläuterungen der Ziele/des Konzeptes am Konvent im Bereich Schilw signifikant schlechter als im Bereich SE. • Die Inhalte von Schilw decken sich nicht mit den Weiterbildungsbedürfnissen der Lehrpersonen.

Übersicht quantitative Resultate Schilw Untersuchungsbereich *II. Ziel-/Konzeptentwicklung*
Hauptergebnisse: ✓ **Die Funktionsstelle hat einen Einfluss darauf, inwieweit Lehrpersonen in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess von Schilw einbezogen sind.** ✓ **Lehrpersonen mit Funktionsstelle verfügen über mehr Wissen über die Ziele/das Konzept von Schilw als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.** ✓ **Der Einbezug des Kollegiums in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess im Bereich Schilw wird von den Lehrpersonen als wichtig beurteilt.** ✓ **Das Kollegium als Ganzes war insgesamt nur äusserst gering am Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess im Bereich Schilw beteiligt.** ✓ **Die meisten Lehrpersonen bewerten die Erläuterungen der Ziele/des Konzeptes am Konvent im Bereich Schilw signifikant schlechter als im Bereich SE.** ✓ **Die Inhalte von Schilw decken sich nicht mit den Weiterbildungsbedürfnissen der Lehrpersonen.**

Übersicht quantitative Resultate SE Untersuchungsbereich *II. Ziel-/Konzeptentwicklung*
• Die Funktionsstelle hat einen Einfluss darauf, inwieweit Lehrpersonen in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess von SE einbezogen sind. • Bezüglich der Einbindung in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess gibt es zwischen den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung und denen des Teams SE keine signifikanten Unterschiede. • Lehrpersonen mit Funktionsstelle verfügen über mehr Wissen über die Ziele/das Konzept von SE als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle. • Lehrpersonen mit Funktionsstelle möchten zukünftig mehr in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess von SE involviert werden als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.
• Der Einbezug des Kollegiums in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess im Bereich SE wird von den Lehrpersonen als wichtig beurteilt. • Das Kollegium als Ganzes war insgesamt nur äusserst gering am Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess im Bereich SE beteiligt. • Die Ziele/das Konzept von SE wird den Lehrpersonen am Konvent erläutert. • Die meisten Lehrpersonen bewerten die Erläuterungen der Ziele/des Konzeptes am Konvent im Bereich SE signifikant besser als im Bereich SE.

Übersicht quantitative Resultate SE Untersuchungsbereich *II. Ziel-/Konzeptentwicklung*
Hauptergebnisse: ✓ **Die Funktionsstelle hat einen Einfluss darauf, inwieweit Lehrpersonen in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess von SE einbezogen sind.** ✓ **Lehrpersonen mit Funktionsstelle verfügen über mehr Wissen über die Ziele/das Konzept von SE als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.** ✓ **Der Einbezug des Kollegiums in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess im Bereich SE wird von den Lehrpersonen als wichtig beurteilt.** ✓ **Das Kollegium als Ganzes war insgesamt nur äusserst gering am Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess im Bereich SE beteiligt.** ✓ **Die meisten Lehrpersonen bewerten die Erläuterungen der Ziele/des Konzeptes am Konvent im Bereich SE signifikant besser als im Bereich SE.**

(Quelle: Eigene Darstellung).

5.3.2 Ergebnisse qualitative Untersuchung

5.3.2.1 Ausrichtung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung am Schulprogramm

Einige der befragten Schulen (Schule A, Schule C und Schule E) richten ihre schulinterne Weiterbildung gemäss den Vorgaben des Kantons (s. Kap. *3.5.1.2 Bestandteile von Qualitätsmanagement* und Kap. *3.5.2 Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung*), an ihrem Schulprogramm als übergeordnetes Ziele/Konzept aus, wogegen andere Schulen (Schule B, Schule D) nur punktuell verschiedene Weiterbildungsschwerpunkte, wie hier z.B. *„Chancen und Gefahren digitaler Medien", „Gesundheit"* und *„Schreibwerkstatt"* etc., nacheinander aufgreifen (s. Kap. *5.2.2.5 Inhalte schulinterner Lehrerweiterbildung*). Ein umfassendes, langfristig ausgerichtetes schulinternes Weiterbildungskonzept, welches über das jeweilige Schulprogramm hinausgeht, ist daher nicht an allen teilnehmenden Schulen existent.

So stellen ferner die Experten von Schule A, C und E einen direkten Bezug zwischen den Zielen/Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung und dem schuleigenen Schulprogramm her: *„[…]. Wir richten uns natürlich vor allem nach dem Schulprogramm […]."* [Experte Schilw Schule C]. Eine ähnliche Situation zeigt sich auch an Schule A, da ein Teil der Ziele der schulinternen Weiterbildung direkt an das Schulprogramm gekoppelt sind: *„[…]. Ein Teil davon ist auch in der Strategie, da wo*

unserer Schulprogramm ist, drin […].“ [Experte Schilw Schule A]. Auch der Experte an Schule E bestätigt die Ausrichtung am Schulprogramm:

> *„[…]. Also unser Ziel ist eigentlich unser pädagogisches Schulprogramm, was wir ja in dieser Arbeitsgruppe auch entwickelt haben und eben zusätzlich, nachdem dieses entwickelt wurde, haben wir eben auch die Aufgabe dazu bekommen, die schulinterne Fortbildung [Anmerkung SF: Gemeint ist die schulinterne Weiterbildung.] nach diesem zu organisieren. Und das ist eben auch unsere Basis, hier überlegen wir uns Themen…, was könnte man hier herausgreifen, damit dieses Schulprogramm eben irgendwie nicht nur Papier ist, sondern auch lebt […].“* [Experte Schilw Schule E].

Gegensätzlich dazu ergab sich aus den Interviews mit den Experten der Schulen B und D, dass an diesen Schulen keine Differenzierung zwischen einem am Schulprogramm ausgerichteten Zielen/Konzept und den derzeitigen Fokusthemen *„Gesundheit“* (Schule B) und *„Schreibwerkstatt“* (Schule E) stattfindet (s. Kap. *5.2.2.6 Wissen Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung*):

> *„[…]. Der Rektor oder die Abteilungsleitung sagt es den Leuten natürlich an bestimmten Anlässen das unser jetziges Thema Gesundheit ist. Aber wie bewusst das den Leuten ist, da bin ich nicht so sicher.“* [Experte Schilw Schule B].

Auch der Experte an Schule D äusserte sich über die Ziele/das Konzept wie folgt:

> *„Das haben wir, glaube ich, irgendwo, aber das ist ein ‘Papiertiger’. Also, das Konzept wird jetzt wieder gebraucht mit einem neuen Abteilungsleiter, das wir gesagt haben, wir wollen den Schwerpunkt – ich meine jetzt also für die ABU, also die Allgemeinbildungslehrer – wir wollen den Schwerpunkt mal wieder auf Text setzen. Das wir da dann mal wieder Schilw-Sachen anbieten würden. [Rückfrage SF: „Für alle Lehrpersonen oder nur für die ABU-Lehrer?“] Nein, nur für ABUs. [Rückfrage SF: „Und wie sieht dann ihr Konzept für alle Lehrpersonen aus?“] Für alle Lehrer besteht momentan ehrlich gesagt kein Konzept. […].“* [Experte Schilw Schule D].

Im weiteren Verlauf des Interviews verwies der Experte an Schule D auf ein Einzelprojekt mit digitalen Medien, das an Schule D durchgeführt wurde und zu welchem im Anschluss ein Konzept erarbeitet werden soll. *„[…] Wir bauen das jetzt eigentlich neu auf.“* [Experte Schilw Schule D]. Die Bedeutsamkeit eines Schulprogrammes als rahmende Komponente aller schulinternen Weiterbildungsaktivitäten wurde von den Experten der Schulen B und D somit nicht erkannt.

Zwischenfazit

Nicht alle der partizipierenden Schulen verfügen über strategische schulinterne Weiterbildungsziele bzw. eine -konzeption, an welchem sie ihre schulinternen Weiterbildungsaktivitäten ausrichten. An einigen Schulen erfolgt die schulinterne Lehrerweiterbildung unsystematisch anhand unterschiedlich gewählter Weiterbildungsschwerpunkte. Die Bedeutsamkeit der Ausrichtung aller schulinternen Weiterbildungsaktivitäten am Schulprogramm als übergeordnete Zielsetzung bzw. Konzeption scheint nicht allen Experten bewusst zu sein (Experten Schule B und D).

5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung

Wie auch bereits in den vorherigen Kapiteln *5.3.2.1 Ausrichtung Ziele/ Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung am Schulprogramm* und *5.2.2.6 Wissen Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung* dargestellt, geht aus den Antworten der Experten hervor, dass nur die Schulen A, C und E ihre Weiterbildungsaktivitäten an ihrem Schulprogramm als rahmende Konzeption der schulinternen Lehrerweiterbildung ausrichten, weshalb nur diese Experten das Interviewitem 1b. in der eingangs intendierten Art und Weise überhaupt beantworten können. Somit müssten sich die Aussagen dieser Experten mit denen der Experten für Schulentwicklung aus Kapitel *6.3.2.8 Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung* decken. Keine der befragten Schulen hat demnach eine eigene Zielsetzungen bzw. eine Konzeption im Rahmen der schulinternen Lehrerweiterbildung entwickelt, welche sich vom Schulprogramm unterscheidet respektive über dieses hinausgeht. Die Antworten der anderen Experten (Schule B, Schule D), welche sich allein auf die Weiterbildungsinhalte beziehen und somit nicht auf eine übergeordnete Konzeption, werden aufgrund der Vollständigkeit im Folgenden trotzdem kurz abgebildet.

Aufgrund der Aussagen des Experten für Schulentwicklung in Kapitel *5.3.2.8 Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung* sowie des Experten für schulinterne Weiterbildung von Schule A geht hervor, dass die Zielsetzungen[156] partiell von der Bildungsdirektion festgelegt werden sowie ansonsten von den Schulen selber definiert werden. An Schule A wurden die Ziele auf speziellen Retraiten von der erweiterten Schulleitung definiert.

156 *Anmerkung SF: Gemeint sind hier die Schulentwicklungsziele, welche gleichzeitig auch als Zielsetzungen der schulinternen Lehrerweiterbildung dienen.*

„[…]. Aber grundsätzlich ist es so, dass wir ein System haben, das heisst, dass wir in der Schulleitung, aufgrund von unseren Retraiten oder externen Bedarf, Ziele festlegen, die wir als Schule erreichen wollen […]. Und dann brechen wir das auf die Abteilungen und ab und zu auch auf die Fachgruppen herunter […].“ [Experte Schilw Schule A].

Nach Aussage des Experten A wurde der letzte Weiterbildungstag zwar am Schulprogramm der Schule ausgerichtet, dies scheint jedoch an Schule A nicht grundsätzlich der Fall zu sein, weshalb sich der Experte auch nur auf den letzten Weiterbildungstag bezieht.

„Also, wie schon gesagt von den Anregungen her [Anmerkung SF: Gemeint sind die Anregungen der Lehrpersonen.]… z.B. die letzte Weiterbildung […], das ist dann von uns [Anmerkung SF: Gemeint ist die erweiterte Schulleitung.] gewesen und aus der Arbeit am Schulprogramm entstanden. […].“ [Experte Schilw Schule A].

Vorschläge potentielle Weiterbildungsinhalte betreffend, werden dann an den Retraiten der erweiterten Schulleitung (vgl. Kap. *5.2.2.1 Organisation schulinterner Lehrerweiterbildung*) ohne Einbezug der restlichen Lehrpersonen festgesetzt.

„[…]. Wir sammeln das dann quasi und dann haben wir ja zwei mal pro Jahr mit der Schulleitung die Retraite und auf einem der beiden Retraite ist immer das Thema vom nächsten Jahr… […].“ [Experte Schilw Schule A].

Die genauen Weiterbildungsinhalte der beiden jährlichen schulischen Weiterbildungstage (s. Kap. *5.2.2.2 Obligatorische schulinterne Lehrerweiterbildungstage*) werden dann zum einen von der Schulleitung und zum anderen vom *„Konventsvorstand“* geplant, weshalb im Vorfeld bereits von zwei bestehenden Teams der schulinternen Lehrerweiterbildung an Schule A gesprochen wurde (vgl. *5.2.2.3 Team schulinterne Lehrerweiterbildung*). Dem Schulleiter obliegt bei dem vom *„Konventsvorstand“* geplanten Tag allerdings eine Kontrollfunktion, in dem die gewählten Weiterbildungsinhalte zwingend mit ihm abgesprochen werden müssen und seiner Zustimmung bedürfen (s. auch Kap. *5.2.2.9 Inhalte Schulentwicklungsprojekte*).

„Dann haben wir noch einen zweiten Weiterbildungstag, den der Konvent macht. Bislang war es dann immer so, dass der Konvent bzw. der Konventsvorstand das mit mir [Anmerkung SF: Gemeint ist der Schulleiter selber.] abgesprochen hat. Es ist also ihr Tag und sie machen ihr Thema und wir haben dann geschaut, dass wir nicht beide das gleiche machen. Das wir mit Methoden oder mit Referenten nicht zu ähnlich sind und das es einfach so stimmt. […].“ [Experte Schilw Schule A].

Der Experte von Schule E verweist bei der Beantwortung dieser Fragestellung nochmalig auf das Schulprogramm: *„Ja, wenn ich noch einmal auf dieses pädagogische Leitbild zurückkommen darf, was ja auch die Grundlage ist. […].“* [Experte Schilw Schule E]. An Schule E wurde dieses im Auftrag der Schulleitung von einer durch die Schulleitung bestimmten Arbeitsgruppe entwickelt, danach dem ganzen Kollegium in einem Blog zur Diskussion gestellt und abschliessend unter Einbezug der Schulkommission verabschiedet.

> *„Da war dann eben eine Arbeitsgruppe installiert worden […]. Und da haben wir uns […] über unsere pädagogischen Vorstellungen […] grundlegend“* ausgetauscht. *„[…] und da haben wir dann einen Entwurf gehabt, den wir in einem Blog zur Diskussion gestellt haben. […]. Danach wurde es in diesem Sinne dann verabschiedet von der Arbeitsgruppe, dann von der […] Schulkommission. […].“* [Experte Schilw Schule E].

Bei dieser Vorgehensweise stellt sich jedoch die Frage, warum das Schulprogramm nicht am Konvent oder an einem schulinternen Weiterbildungstag unter Einbezug aller Lehrer diskutiert bzw. entwickelt wurde (vgl. Kap. *5.3.2.4 Involviertheit Kollegium Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung*) und inwiefern die gewählte Art der Blogdiskussion auch von weniger technisch versierten und interessierten Lehrkräften genutzt wurde. Gemäss des Experten von Schule E war diese Vorgehensweise jedoch erfolgreich:

> *„Das ist eigentlich bei den Mitarbeitenden noch ganz gut angekommen, da wurde wirklich auch diskutiert und zu einigen Sätzen wurden neue Vorschläge gemacht und das war ein ganz guter Erfolg. […].“* [Experte Schilw Schule E].

Die Auswahl der schulinternen Weiterbildungsinhalte orientiert sich an den anderen Schulen ebenfalls hauptsächlich (Schule A, Schule D) bzw. allein (Schule B) an den Vorstellungen der (erweiterten) Schulleitung, wobei es für den Experten von Schule B sehr wichtig, dass die Schulleitung mit *„Fingerspitzengefühl“* Inhalte auswählt, welche für die Lehrpersonen relevant sind.

> *„[…]. Wenn wir dann etwas machen, müssen wir ein gutes Fingerspitzengefühl dafür haben, was die Leute wollen. Nicht das wir dann eine Weiterbildung haben und die Leute dann im Anschluss sagen: „Von dieser Schilw konnten wir nicht profitieren.“ Das haben wir aber auch schon erlebt.“* [Experte Schilw Schule B].

An Schule B werden die Inhalte grösstenteils sogar von der Schulentwicklungsgruppe vorgegeben, weshalb hier vorläufig ein äusserst enger Zusammenhang zwischen Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung unterstellt werden kann. *„[…]. Die Themen“* werden *„von der Schulentwicklungsgruppe (SEG) vorgegeben […].“* [Experte Schilw Schule B].

Zwar können die Lehrpersonen an diesen Schulen teilweise auch ihre Bedürfnisse einbringen, diese spielen im Auswahlprozess der Weiterbildungsinhalte jedoch eine eher untergeordnete Rolle. Nach diesem Muster erfolgte auch die Festlegung der Weiterbildungsinhalte an Schule D, wonach neben der erweiterten Schulleitung auch Lehrpersonen ihre Bedürfnisse einbringen können.

> *„Eben, persönliche Bedürfnisse von der Lehrerschaft, wenn ein paar zusammen sind, ist sicher möglich, aber auch Input von der Schulleitung, […], von der SEG, der Schulentwicklungsgruppe, auch. […], plus vom Abteilungsleiter und vom ABU-Chef, wenn der z.B. sagt, dass er ein Schwerpunktthema zu den Sprachen will, […].“* [Experte Schilw Schule D].

Allerdings merkt der Experten an Schule D an: *„[…] Die Realität ist so, so wie ich es mitbekomme, es wird nicht gross rumgefragt. […]“* [Experte Schilw Schule D]. Im Gegensatz zu den anderen Schulen ist an Schule D jedoch explizit auch das Team Schulentwicklung in diesen Auswahlprozess integriert ist, was für eine bessere Abstimmung beider Bereiche sprechen könnte (vgl. Kap. *5.4.2.1 Abstimmung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung und Ziele/Konzept Schulentwicklung*).

Da es an Schule C keinen schulinternen Weiterbildungstag gibt (s. Kap. *5.2.2.2 Obligatorische schulinterne Lehrerweiterbildungstage*), werden die bereichsspezifischen Weiterbildungen vom Kader geplant, wobei die Bedürfnisse der einzelnen Lehrpersonen auch einbezogen werden.

> *„Wir haben keinen schulinternen Weiterbildungstag zur Erarbeitung des Programms, […] oder der Ziele. Es passiert im Bereich des Bildungsganges selber, dass das Kader dann eigentlich das im Team abfragt und das dann auch weitergetragen wird.“* [Experte Schilw Schule C].

Hierbei steht den jeweiligen Bildungsgangleitungen sogar ein bestimmtes Weiterbildungsbudget zur Verfügung, welches nach den entsprechenden Bedürfnissen der Lehrpersonen verwendet werden kann:

> *„[…]. Aber andererseits nehmen auch die Leiterinnen des Bildungsgangs selber, die Bedürfnisse im Team bei den Lehrpersonen auf. Ihnen steht auch ein individuelles,*

> *also ein bereichsspezifisches Budget zur Verfügung für spezifische Weiterbildungen im Team. […].“* [Experte Schilw Schule C].

Der Experte an Schule C stellt zudem deutlich heraus, dass die Lehrpersonen ihre Bedürfnisse zwar äussern können, diese aber nur Berücksichtigung finden, wenn die *„Geschäftsleitung“ [Anmerkung SF: Diese setzt sich aus verschiedenen Bereichsleitern zusammen, die mehrheitlich keine Lehrpersonen sind.]* von Schule C diese auch als sinnvoll erachtet.

> *„Das kommt einerseits durch die Befragung der Bedürfnisse bei der Geschäftsleitung, […], die gleichzeitig auch die Bereichsleitungen sind. Dann kommt es auch durch die Befragung der Leiterinnen Bildungsgang, […] und die Mitarbeitenden dürfen ihre Themen das ganze Jahr über einfach mal reingeben. Wenn es dann ein Bedürfnis ist, welches die Geschäftsleitung dann auch so sieht oder als erstrebenswert erachtet […], dann wird es aufgenommen.“* [Experte Schilw Schule C].

Diese Aussage sowie auch die oben herausgestellte Kontrollfunktion der Schulleitung im Hinblick auf die Inhalte der schulinternen Lehrerweiterbildung unterstreicht die bereits in Kapitel *5.2.2.1 Organisation schulinterner Lehrerweiterbildung* getroffene Aussage, dass die schulinterne Lehrerweiterbildung in den Verantwortungsbereich der Schulleitung gehört. An den Schulen B und C werden die Weiterbildungsinhalte sogar ausschliesslich durch die Schulleitung bestimmt. *„Das wird von der Schulleitung festgelegt.“* [Experte Schilw Schule B].

Ein weiteres Indiz hierfür ist, dass sich Schule B bei der Festlegung der schulinternen Weiterbildungsinhalte neben den Bedürfnissen der einzelnen Lehrkräfte auch an den verschiedenen Bereichen der Schulentwicklung orientiert (s. Kap. 3*.4.1 Konstitutive Bereiche der Schulentwicklung, 3.4.1.1 Organisationsentwicklung, 3.4.1.2 Personalentwicklung, 3.4.1.3 Unterrichtsentwicklung*):

> *„Es gibt da die drei Segmente: Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung. In Bezug auf diese drei Themenbereiche gehen z.T. Wünsche und Bedürfnisse von den Lehrpersonen ein, die über das gesamte Jahr gesammelt werden, aber auch von QEL [Anmerkung SF: Gemeint ist die Qualitätsentwicklungsleitung.] und der Schulleitung. Dann werden die Themen ausgewertet […] und dann kommt der Entscheid für ein Thema.“* [Experte Schilw Schule B].

Zwischenfazit

Hier bestätigt sich die in Kapitel *5.3.2.8 Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung* getätigte Aussage, dass die Ziel-/Konzeptentwicklung von

Seiten der Schulleitung erfolgt. Keine der befragten Schulen hat eine eigene Zielsetzungen bzw. eine Konzeption im Rahmen der schulinternen Lehrerweiterbildung entwickelt, welche sich signifikant vom Schulprogramm unterscheidet respektive über dieses hinausgeht. Die meisten Schulen (A, B, C, D) richten ihre schulinterne Lehrerweiterbildung nicht nach einem übergeordnetem Konzept, z.B. dem Schulprogramm, aus, sondern betreiben schulinterne Lehrerweiterbildung eher punktuell (vgl. Kap. *5.3.2.1 Ausrichtung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung am Schulprogramm*). Der endgütige Entscheid über die schulinternen Weiterbildungsinhalte liegt jedoch klar bei der Schulleitung, weshalb auch hier geschlussfolgert werden kann, dass schulinterne Weiterbildung Schulleitungsaufgabe ist (vgl. Kapitel *5.2.2.1 Organisation schulinterner Lehrerweiterbildung; 5.2.2.4 Inhalte schulinterner Lehrerweiterbildung*). Die Bedürfnisse der Lehrpersonen spielen im Rahmen der schulinternen Lehrerweiterbildung nur eine untergeordnete Rolle.

5.3.2.3 Involviertheit Personen Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein

Gemäss den getätigten Aussagen in Kapitel *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung* beantworteten die meisten Probanden (Experte Schule A, Experte Schule B, Experte Schule C) dieses Item in Bezug auf die Auswahl der schulinternen Weiterbildungsinhalte und nicht wie ursprünglich intendiert in Bezug auf die Ziel-/Konzeptentwicklung (Experte Schule E). Da sich die Zielsetzung bzw. das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung an keiner der befragten Schulen vom Schulprogramm unterscheidet (vgl. Kap. *5.3.2.1 Ausrichtung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung am Schulprogramm*), wird im Folgenden auf die involvierten Personen im Auswahlprozess der schulinternen Weiterbildungsinhalte Bezug genommen. Die involvierten Personen im Bereich Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung können dem entsprechenden Kapitel (vgl. Kap. *5.3.2.9 Involviertheit Personen Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung allgemein*) entnommen werden.

Auffällig, aber kongruent zu den vorhergehenden getätigten Aussagen der Experten ist, dass an allen Schulen meistens nur die erweiterte Schulleitung und partiell einige Lehrpersonen, die oftmals der Schulleitung nahe stehen (*„Konventsvorstand"* (Schule A), *SEG* (Schule D), *„Arbeitsgruppe"* (Schule E)), in den jeweiligen Auswahlprozess involviert waren,

nicht jedoch das Lehrerkollegium allgemein. Allein an Schule D war auch das Team Schulentwicklung involviert.

Aufgrund der zwei schulinternen Weiterbildungstage pro Schuljahr sind an Schule A die folgenden Personen für die schulinternen Weiterbildungsinhalte verantwortlich:

> *„Alle Personen, die am Konvent beteiligt sind [Anmerkung SF: Gemeint sind die Organisatoren, hier der „Konventsvorstand."]* für den einen Tag und alle Personen der erweiterten Schulleitung für den anderen Tag." [Experte Schilw Schule A].

An den Schulen B und C sind in erster Linie die erweiterten Schulleitungen beteiligt, welche an Schule C als *„Geschäftsleitung"* tituliert wird. *„Generell die Schulleitung. […]."* [Experte Schilw Schule B]. An Schule C temporär auch sonstige Lehrpersonen: *„Geschäftsleitung, das Kader und eben sporadisch oder eher auf aktive Weise die Mitarbeitenden, in dem sie eben auch Ideen einbringen."* [Experte Schilw Schule C]. An Schule D ist zusätzlich, wie oben erwähnt, auch noch das Team Schulentwicklung involviert. *„Schulleiter, Abteilungsleitung, ich, und die SEG."* [Experte Schilw Schule D].

Allein der Experte von Schule E bezog sich in seiner Antwort auf die Schulprogrammentwicklung (vgl. Kap. *5.3.2.1 Ausrichtung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung am Schulprogramm; 5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung*). An dieser Schule war eine *„Arbeitsgruppe"* beteiligt, aus welcher dann die *„Geschäftsleitung" [Anmerkung SF: Diese setzt sich aus verschiedenen Bereichsleitern zusammen, die mehrheitlich keine Lehrpersonen sind.]* hervorgegangen ist. *„Ja, unsere Arbeitsgruppe […], was dann die Geschäftsleitung geworden ist. […]."* [Experte Schilw Schule E].

Zwischenfazit

Da keine der befragten Schulen über ein, sich vom Schulprogramm differierendes Konzept im Bereich der schulinternen Lehrerweiterbildung verfügt, kann keine Aussage über die Involviertheit von Personen in die Ziel-/Konzeptentwicklung im Bereich schulinternen Weiterbildung ausserhalb der Entwicklung des Schulprogrammes getätigt werden (s. *5.3.2.9 Involviertheit Personen Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung allgemein*), wohl aber bezüglich der Beteiligung von Personen in den thematischen Auswahlprozesses von schulinternen Weiterbildungsinhalten. In

den thematischen Auswahlprozesses der schulinternen Weiterbildungsinhalte ist primär nur die (erweiterte) Schulleitung involviert, sporadisch unterstützt durch einige der Schulleitung nahe stehenden Lehrkräfte bzw. Arbeitsgruppen, wie z.B. dem *„Konventsvorstand“* an Schule A oder dem Team Schulentwicklung an Schule D. Das Team schulinterne Lehrerweiterbildung ist i.d.R., d.h. mit Ausnahme von Schule A, nicht mit in den Auswahlprozess von schulinternen Weiterbildungsinhalten einbezogen.

5.3.2.4 Involviertheit Kollegium Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung

Aus den vorangegangenen Kapiteln *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung, 5.3.2.3 Involviertheit Personen Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein* geht hervor, dass das Kollegium als Ganzes weder in den Prozess der Ziel-/Konzeptentwicklung am Schulprogramm (Schule A, Schule C, Schule E), noch in den Auswahlprozess der schulinternen Weiterbildungsinhalte (Schule B, Schule D) integriert war. An Schule B wurde aber zumindest die Gewichtung der Zielsetzung vom Kollegium gemeinsam vorgenommen (vgl. Kap. *5.3.2.8 Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung*). Eine Ausnahme bildet ebenfalls Schule E, da hier zumindest nach der Zielfestlegung durch eine schulleitungsnahe Arbeitsgruppe die Möglichkeit für die Lehrpersonen bestand, sich innerhalb eines Internetblogs hierzu zu äussern vgl. Kap. *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung*). Der Lehrpersonenkonvent wie auch der schulinterne Weiterbildungstag werden an den partizipierenden Schulorganisationen insofern i.d.R. weder für die Ziel-/Konzeptentwicklung noch für den gemeinsamen, kollegialen Entscheid über Weiterbildungsinhalte genutzt. Der Konvent wird somit lediglich, wie auch im Rahmen der Schulentwicklung (s. Kap. *5.3.2.9 Involviertheit Kollegium Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung*), als Gefäss zur Informationsvermittlung über die anstehenden schulinternen Lehrerweiterbildungsveranstaltungen genutzt, weshalb der Experte von Schule B in Bezug auf die Informationsmöglichkeiten wie folgt antwortet: *„Ja, ganz klar. Auf dem Konvent.“* [Experte Schilw Schule B].

Der Experte von Schule A stellt deutlich heraus, dass es keinen vollumfänglichen Einbezug des Kollegiums gibt, auch nicht am Konvent, aber dass auch hier darüber informiert wird. *„Eine demokratische Abstimmung über einen Antrag gibt es so eigentlich nicht. Es wird aber darüber informiert und Ideen werden eingeholt.“* [Experte Schilw Schule A]. Das-

selbe gilt auch für Schule D: *„Ja…., sie wissen was läuft und es wird auch mehrmals am Konvent oder am Schulseminar möglichst transparent kommuniziert. […].“* [Experte Schilw Schule D]. Jedoch räumt der Experte von Schule D ein:

> *„Aber es geht zum Teil eben auch ein bisschen unter. Es ist eines von vielen Sachen, die am Laufen sind. Es ist jetzt für uns und für die Schule nicht das absolut wichtigste, […].“* [Experte Schilw Schule D].

Diese Aussage würde der in Kapitel *5.2.2.1 Organisation schulinterner Lehrerweiterbildung* herausgestellten Wichtigkeit der schulinternen Lehrerweiterbildung allerdings widersprechen. Aufgrund der Aussage des Experten D sollte von Seiten der Schulen eventuell über eine nachhaltigere Kommunikationsstrategie in Bezug auf die Ziele-/das Konzept sowie die thematischen Weiterbildungsinhalte nachgedacht werden.

Zwischenfazit

Das Kollegium als Ganzes ist weder vollumfänglich in die Ziel-/Konzeptentwicklung am Schulprogramm (s. *5.3.2.9 Involviertheit Kollegium Ziel-/ Konzeptentwicklung Schulentwicklung*), noch in den Auswahlprozess der schulinternen Lehrerweiterbildungsinhalte involviert. Lediglich an Schule E wurden die Lehrpersonen gebeten per Blogdiskussion zum Schulprogramm nach Abschluss des Entwicklungsprozesses Stellung zu nehmen. Der Lehrpersonenkonvent wird weder für die gemeinsame Ziel-/Konzeptentwicklung noch für die gemeinsame Auswahl von Weiterbildungsinhalten genutzt, sondern dient im Segment der schulinternen Lehrerweiterbildung einzig der Informationsvermittlung an das Kollegium. Nach Aussage des Experten von Schule D gehen die diesbezüglichen Aussagen aufgrund der Informationsflut teils aber auch unter, weshalb über eine nachhaltigere Kommunikationsstrategie von Seiten der Schulleitung nachgedacht werden sollte.

5.3.2.5 Möglichkeit Beteiligung Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung

An allen Schulen besteht für die Lehrkräfte i.d.R. keine Möglichkeit, über das Einbringen von Ideen hinaus, sich dauerhaft aktiv am Auswahlprozess der Ziele/des Konzeptes bzw. an den Inhalte für die schulinterne Weiterbildung zu beteiligen (vgl. Kap. *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne*

Lehrerweiterbildung, 5.3.2.3 Involviertheit Personen Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein), da die Entscheidungskompetenz hierüber in den Verantwortungsbereich der Schulleitung fällt und diese die Lehrpersonen nicht in diesen involvieren (vgl. Kap. *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung*).

Zwischenfazit

Es besteht für interessierte Lehrpersonen, welche nicht der (erweiterten) Schulleitung angehören, keine Möglichkeit sich aktiv am Auswahlprozess der schulinternen Weiterbildungsinhalte zu beteiligen.

5.3.2.6 Möglichkeit Beteiligung schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein

Die Beteiligungsmöglichkeiten im Bereich der schulinternen Lehrerweiterbildung allgemein sind für die Lehrpersonen deutlich eingeschränkter als im Bereich der Schulentwicklung (vgl. *5.3.2.12 Möglichkeit Beteiligung Schulentwicklung allgemein*). So können sich interessierte Lehrpersonen an den meisten Schulen nur mit Ideen einbringen, sich aber i.d.R. nicht aktiv im Team schulinterne Lehrerweiterbildung engagieren, da dieses zumeist nur aus Mitgliedern der Schulleitung und einigen schulleitungsnahen Lehrpersonen, z.B. der SEG, besteht (vgl. *5.2.2.3 Team schulinterne Lehrerweiterbildung*). Einzig an Schule D werden sporadisch *„normale“* Lehrkräfte zu Sitzungen im Bereich der schulinternen Lehrerweiterbildung eingeladen. Inwiefern sich diese aber permanent in diesen Sitzungen innerhalb der schulinternen Weiterbildung engagieren können, darüber kann an dieser Stelle keine Aussage getroffen werden.

So antwortete der Experte von Schule A, dass die schulinterne Lehrerweiterbildung über die Schulleitung und den *„Konventsvorstand“* organisiert ist, weshalb für Personen ausserhalb dieser Gruppen keinerlei aktive Beteiligungsmöglichkeit existiert.

> *„Ich müsste jetzt eigentlich sagen: Natürlich. Aber wenn man ganz ehrlich ist, dann läuft es eigentlich über den Konvent. Das kommt dann als Anregung an die Schulleitung. […].“* [Experte Schilw Schule A].

Auch an Schule C besteht keine Möglichkeit ausserhalb der Äusserung von Weiterbildungsbedürfnissen sich als Lehrkraft direkt einzubringen:

„[…], mit Ideen einbringen. Das ist vor allem die Form. […].“ [Experte Schillw Schule C].

An Schule D werden in bestimmte Arbeitsgruppen und in die SEG zwar sporadisch Lehrer eingeladen, inwiefern diese aber bei Interesse kontinuierlich hieran mitarbeiten dürfen, wurde durch den Experten von Schule D nicht beantwortet.

> *„Mitarbeit in den Seminaren, in der SEG. Es sind auch immer wieder ‚normale Lehrer' eingeladen, obwohl die jetzt kein bestimmtes, offizielles Amt haben, um sich an der Schulentwicklung zu beteiligen und eben auch an der Weiterbildung. […].“* [Experte Schilw Schule D].

Auch an Schule E besteht offiziell für die Lehrer nicht die Möglichkeit einer kontinuierlichen Mitarbeit im Rahmen der schulinternen Weiterbildung. Für eine diesbezügliche Arbeitsgruppe, aus welcher dann die Geschäftsleitung hervorgegangen ist (vgl. Kap. *5.3.2.3 Involviertheit Personen Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein*), wurden speziell Personen angefragt. *„[…]. Also wir haben als Arbeitsgruppe dann Personen angefragt. Wir haben das dann nicht so öffentlich gemacht. […].“* [Experte Schilw Schule E]. An Schule B ist, wie auch aus Kapitel *5.3.2.3 Involviertheit Personen Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein* hervorgeht, nur die Schulleitung in diesen Prozess involviert.

Demgegenüber scheint aber auch das Bedürfnis von Seiten der Lehrerschaft sich innerhalb der schulinternen Lehrerweiterbildung zu engagieren nicht besonders ausgeprägt zu sein. So fügt der Experte B, wie auch weitere Experten an, dass die Mitarbeit im Rahmen der schulinternen Lehrerweiterbildung nicht besonders beliebt sei. An Schule B, so die Aussage des Experten B, sei es noch nie vorgekommen, dass eine Lehrperson sich hierfür interessiere. *„Es ist einfach noch nie vorgekommen, […].“* [Experte Schilw Schule B]. Das Desinteresse des Kollegiums zeigt sich auch darin, dass gemäss des Experten von Schule B wenig Input hinsichtlich der jeweiligen Weiterbildungsbedürfnisse vom Kollegium kommt: *„[…]. Das Problem ist nur, […], von unten kommt nur nicht immer sehr viel. […].“* [Experte Schilw Schule B].

Zwischenfazit

Für die Lehrpersonen an allen befragten Schulen besteht generell nicht die Möglichkeit sich kontinuierlich, d.h. über das Einbringen von Ideen hinaus, an der Ziel-/Konzeptentwicklung bzw. am Auswahlprozess der

thematischen schulinternen Weiterbildungsinhalte zu beteiligen. Das Interesse der Lehrerschaft innerhalb der schulinternen Lehrerweiterbildung zu engagieren ist nach Meinung der Experten äusserst gering.

5.3.2.7 Sinnhaftigkeit Beteiligung Lehrpersonen Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung

Gemäss Kapitel *5.3.2.5 Möglichkeit Beteiligung Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein* besteht für die Lehrkräfte an den teilnehmenden Schulen nicht die Möglichkeit sich dauerhaft, d.h. über das Einbringen von Ideen hinaus, an der Ziel-/Konzeptentwicklung bzw. am Auswahlprozess von thematischen schulinternen Weiterbildungsinhalten einzubringen. Von daher erscheint es zunächst überraschend, dass alle befragten Experten den Einbezug der Lehrkräfte hierbei befürworten. So antwortete der Experte von Schule A wie folgt: *„[…] Aber für mich ist das natürlich schon sinnvoll."* [Experte Schilw Schule A]. Auch der Experte von Schule B teilt diese Ansicht:

> *„Ich halte das für sehr sinnvoll. Wir haben es uns „hinter die Ohren geschrieben" wie man so sagt, dass es eigentlich von unten nach oben kommen soll und nicht umgekehrt. […]."* [Experte Schilw Schule B].

Der Experte von Schule C erachtet den Einbezug der Lehrpersonen sogar als essentiell: *„Ich erachte ihn [Anmerkung SF: Gemeint ist der Einbezug aller Lehrkräfte.] als zentral. […]."* [Experte Schilw Schule C].

Aus den Aussagen der Experten B, C und D geht im weiteren Verlauf des Interviews allerdings deutlich hervor, dass sich die Experten nicht auf eine Beteiligung der Lehrpersonen im Rahmen der Zielsetzung bzw. das Konzeptes, sondern nur auf das Einbringen der Bedürfnisse der Lehrer innerhalb der schulinternen Lehrerweiterbildung beziehen, weshalb der Experte von Schule D wie folgt antwortet:

> *„Ja, es geht ja um die Lehrerschaft. Ich kann ja nicht einfach etwas an Bedürfnissen anbieten, wo niemand kommt. Auf der anderen Seite muss man sie zum Teil natürlich auch ein bisschen zwingen, Sachen zu besuchen, aber man muss sich natürlich irgendwo finden."* [Experte Schilw Schule D].

Da es an Schule C jedoch keinen verpflichtenden schulinternen Weiterbildungstag gibt, bezieht sich die Antwort des Experten C hier auf den implementierten *„Pädagogikzirkel"* (vgl. Kap. *5.2.2.2 Obligatorische schulinterne Lehrerweiterbildungstage*).

> *„[…]. Da hat sich dann eben auch gezeigt, das ist ja auch eine Beteiligung am ganzen Konzept und an den Zielsetzungen, dass das Bedürfnis eben auf den zwei Themen pädagogische Verständnis und Begleitung von Lernenden war und dass wir dort ihre Themen auch bearbeiten. […]“.* [Experte Schilw Schule C].

Die Wichtigkeit des Einbezugs des Kollegiums bei den Zielsetzungen bzw. dem Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung wurde daher von den Experten der Schulen B, C und D nicht erkannt bzw. bewusst mit dem Einbringen der Weiterbildungsbedürfnisse gleichgesetzt, was dafür sprechen könnte, dass an einigen Schulen kein schulinternes Weiterbildungskonzept existiert (vgl. Kap. 5.3.2.1 *Ausrichtung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung am Schulprogramm; 5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung).*

Zwischenfazit

Grundsätzlich wird das Einbringen von Bedürfnissen hinsichtlich schulinterner Weiterbildungsinhalte von den Experten befürwortet. Allerdings unterscheiden einige Experten nicht zwischen der Ziel-/Konzeptentwicklung und dem Einbringen der Weiterbildungsbedürfnisse der Lehrerschaft, weshalb geschlussfolgert werden kann, dass die Wichtigkeit des Einbezugs des Kollegiums bei den Zielsetzungen bzw. dem Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung von einigen Experten nicht erkannt bzw. bewusst mit dem Einbringen der Weiterbildungsbedürfnisse gleichgesetzt wird. Dies stützt die Ergebnisse aus Kapitel *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung*, wonach Weiterbildung an einigen Schulen oft nur punktuell betrieben wird.

5.3.2.8 Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung[157]

Die Ziel-/Konzeptentwicklung erfolgt an den teilnehmenden Schulen z.T. sehr unterschiedlich. An den Schulen A und E fliessen in diese neben den Vorgaben durch die Schulleitungen partiell auch Impulse der Lehrpersonen ein. Demgegenüber wurden an Schule B die Ziele anhand der

157 Bestimmte Entwicklungen im Bildungssystem werden von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich vorgegeben und müssen im Rahmen der Schulentwicklung von den Schulen umgesetzt werden. Hier ist jedoch die Ziel- bzw. Konzeptentwicklung gemeint, welche die Schulen selber vornehmen und die im jeweiligen Schulprogrammen der Bildungsinstitution festgehalten werden (vgl. Kap. *1.1 Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?*).

Ergebnisse der Fremdevaluation durch das *IFES* von der Schulleitung und der Q-Gruppe bestimmt, wobei die anderen Lehrpersonen am schulinternen Weiterbildungstag in die Gewichtung der einzelnen Zielsetzungen miteinbezogen wurden, nicht jedoch in den Auswahlprozess selber. Somit werden ausschliesslich an Schule C die Schulentwicklungsziele respektive das Konzept allein von der Schulleitung ohne Einbezug der Lehrkräfte vorgegeben.

Demgemäss antwortete der Experte von Schule E, dass einerseits Ziele von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich *top-down* vorgegeben werden und andererseits ebenfalls Ziele von seiner Schule selber erarbeitet werden.

> *„Generell ist es mit der Zielsetzung so, dass die runter gebrochen werden. Also beides. Auf der einen Seite haben wir Ziele, die wir von der Bildungsdirektion bekommen und vom Amt… und dann haben wir natürlich auch Ziele, die wir selber erarbeiten und festlegen. Das muss dann abgestimmt werden und daher ist es eigentlich eine Kombination zwischen top-down und bottom-up. […].“* [Experte SE Schule E].

Aus der Aussage des Experten A geht hervor, dass neben der Schulleitung und dem Q-Team auch Lehrpersonen entscheiden können *„an welchem Punkt die arbeiten möchten.“* [Experte SE Schule A]. Gemeint sind jedoch hier nicht die Zielsetzungen, sondern projektbezogene Schulentwicklungsinhalte.

> *„Also da gibt es verschiedene Wege. Entweder kann man auch eine Umfrage machen, also auch an einer Weiterbildung, wo die Lehrpersonen selber einbringen können, was sie möchten, an welchem Punkt sie arbeiten möchten. Dann kommt es aber auch aus dem Q-Team selber, von den Lehrpersonen, die dort mitarbeiten oder es kommt ein Auftrag aus der Schulleitung, wo man findet, dass ist jetzt ein Punkt, den man angehen muss […]. […].“* [Experte SE Schule A].

Somit können Impulse für Schulentwicklungsprojekte von der Schulleitung, dem Q-Team, aber auch vereinzelt von den Lehrpersonen selber erfolgen. Die Umsetzung der beschlossenen Projekte wird dann an Schule A letztendlich vom Q-Team vorgenommen (s. *5.2.2.8 Team Schulentwicklung*).

An Schule B gingen die massgebenden Anregungen zur Vereinbarung der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes von der Fremdevaluation durch das *IFES* (s. Kap. *3.5.1.2 Bestandteile von Qualitätsmanagement*) aus.

> *„Das ist aufgrund von der IFES passiert. Hier mussten wir einmal alles zusammentragen, was vorhanden war, also das, was wir schon für Reglements hatten und alles, was schon erarbeitet wurde. Von der IFES haben wir dann einen Bericht mit*

unseren Stärken und Schwächen bekommen. Von dem ausgehend haben wir uns dann zusammengesetzt und überlegt, was wir verändern bzw. verbessern könnten. […]. Wir haben dann auch eine Tagung mit unserer Q-Gruppe, der Schulleitung und einer externen Beratung gemacht, die uns geführt hat. Da sind viele Sachen zum Vorschein gekommen, die wir korrigieren, verändern und regeln sollten. […]" [Experte SE Schule B].

Die Ziel-/Konzeptfestlegung selbst erfolgte dann durch die Schulleitung und die Q-Gruppe ohne Einbezug weiterer Lehrpersonen (vgl. Kap. *5.3.2.9 Involviertheit Kollegium Ziel-/Konzeptentwicklung*). Allerdings geschah das Ordnen der Ziele dann an einem schulinternen Weiterbildungstag mit allen Lehrpersonen der Schule gemeinsam.

„[…] Wir haben dann die Auslegeordnung gehabt, aber wir konnten das dann nicht ordnen. Das Ordnen ist dann eine Schilw-Aufgabe geworden. Wir haben dann wieder externe Referenten gehabt, die uns geholfen und unterstützt haben. Daraus ist dann die SEG entstanden, für welche sich ein Teil der Lehrer zur Verfügung gestellt haben, um da mitzumachen." [Experte SE Schule B].

Wie zu Anfang schon erläutert, findet der Ziel-/Konzeptfestlegungsprozess an Schule C komplett ohne Beteiligung der Lehrpersonen statt. Hier werden die Ziele von der Schulleitung vorgegeben, welche dann auf die Mitarbeitenden im Segment Schulentwicklung, das aus Verwaltungsmitgliedern, nicht Lehrpersonen besteht (s. Kap. *5.3.2.9 Involviertheit Personen Ziel-/Konzeptentwicklung allgemein*), aufgeteilt werden.

„[…]. Wie gesagt, also einerseits haben wir einen Zielkatalog auf der Geschäftsleitungsstufe [Anmerkung SF: Gemeint ist die Schulleitungsebene.], der dann heruntergebrochen wird auf die Mitarbeitenden und dort sind natürlich alle Schulentwicklungsziele auch drin. Ich breche diese dann runter auf meine Mitarbeitenden." [Experte SE Schule C].

Allerdings gab der Experte von Schule C in Kapitel *5.2.2.11 Wissen Ziele/Konzept Schulentwicklung* an, dass an seiner Schule kein Gesamtkonzept im Bereich Schulentwicklung existiert, sondern Schulentwicklung nur nach Themen betrieben wird, was der obigen Aussage widersprechen würde.

Zwischenfazit

Die Ziel-/Konzeptentwicklung im Bereich Schulentwicklung erfolgte an allen partizipierenden Schulen immer durch Schulleitung, welche partiell durch das Team Schulentwicklung unterstützt wird. Die Impulse für die

Ziel-/Konzeptformulierung (Schule C, E) oder einzelne Schulentwicklungsprojekte (Schule A) richten sich generell nach den Vorstellungen der Schulleitungen, vereinzelt auch nach Impulsen von einzelnen Lehrpersonen (Schule A, E), den Resultaten der externen Evaluation des IFES (Schule B) sowie den Vorgaben der Bildungsdirektion (Schule E). Die Ziel-/Konzeptformulierung erfolgt i.d.R. ohne weitere Unterstützung von Seiten des Kantons. Allein Schule B holte sich externe Hilfe für den Prozess der Ziel-/Konzeptentwicklung. An keiner der befragten Schulen wurden die Ziele/das Konzept von allen Lehrpersonen gemeinsam, beispielsweise auf einem schulinternen Weiterbildungstag, entwickelt. An Schule B wurde aber zumindest die Zielgewichtung vom Kollegium an einem solchen vorgenommen.

5.3.2.9 Involviertheit Personen Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung allgemein

Involviert in den Ziel- bzw. Konzeptentwicklungsprozess im Bereich Schulentwicklung allgemein waren an den partizipierenden Schulen nur die für die Qualitätsentwicklung zuständigen Personen, also das jeweilige Team Schulentwicklung samt den jeweiligen Schulleitungen (s. Kap. *5.2.2.8 Team Schulentwicklung, 5.3.2.8 Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung*). So beantwortete der Experte an Schule B Item 2b (vgl. Kap. *5.2.2.1.3 Inhalt*) auch wie folgt: *„Die SEG, die Fachgruppenleiter, die Q-Gruppe mit der Schulleitung zusammen."* [Experte SE Schule B]. Dasselbe gilt auch für Schule A: *„Das Q-Team und die Schulleitung hauptsächlich […]."* [Experte SE Schule A].

An der privaten Berufsfachschule C waren zudem noch Fachexperten in den Prozess der Ziel-/Konzeptentwicklung involviert: *„Fachexperten, ganz klar, genau, aber im Entwicklungsteam sind auch immer Personen aus dem Geschäftsleitungsteam [Anmerkung SF: Gemeint ist die Schulleitung.]. […]."* [Experte SE Schule C]. Ansonsten fällt Schulentwicklung an Schule C in den Bereich der Personalabteilung. Hier gibt es je nach Verantwortungsbereich zwei verantwortliche Personen: *„[…] Ich habe natürlich zwei Kaderfrauen, das sind Personalentwicklung und Organisationsentwicklung. […]."* [Experte SE Schule C].

Zwischenfazit

Prinzipiell ist in die Ziel-/Konzeptentwicklung im Bereich Schulentwicklung immer die Schulleitung partiell unterstützt durch das Team Schulentwicklung involviert, wobei die Entscheidungskompetenz klar bei der Schulleitung liegt (s. Kap. *5.3.2.8 Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung*).

5.3.2.10 Involviertheit Kollegium Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung

Generell wurde das Kollegium als Ganzes an den befragten Schulen nicht mit in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der Schulentwicklung miteinbezogen. Der Lehrpersonenkonvent und auch der schulinterne Weiterbildungstag werden demnach i.d.R. nicht für die Ziel-/Konzeptentwicklung im Bereich Schulentwicklung genutzt, sondern dienen lediglich der Information des Kollegiums, beispielsweise über aktuelle Schulentwicklungsprojekte und Personalveränderungen im Team Schulentwicklung (s. Kap. *5.2.2.8 Team Schulentwicklung*), weshalb auch der Experte an Schule E äussert: *„Nein, auf einem Konvent und Weiterbildungstag eher nicht. […].“* [Experte SE Schule E]. Auch der Experte an Schule B bestätigt dies: *„Ja, wir als Q-Gruppe haben ab und zu Informationen, die wir auf dem Konvent kundtun, speziell, wenn irgendetwas ganz wichtiges ist. […].“* [Experte SE Schule B].

Wie auch bereits in Kapitel *5.3.2.8 Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung* dargestellt, werden an den partizipierenden Schulen neben der Schulleitung und dem Team Schulentwicklung, nur vereinzelt Personen aus dem Kollegium in den Prozess der Ziel-/Konzeptauswahl bzw. Festlegung integriert. Die Vorarbeiten hierzu werden beispielsweise partiell von der Schulleitung an Arbeits-/Projektgruppen als ausführende Organe delegiert. So erklärte der Experte an Schule C:

> *„Nein, die Zieldefinition findet statt auf der Stufe der Geschäftsleitung [Anmerkung SF: Gemeint ist die Schulleitung]. Die Festlegung, die Vorarbeiten finden in den Teams statt. […]“* [Experte SE Schule C].

Auch an Schule E werden in die Ziel-/Konzeptentwicklung vereinzelt Lehrpersonen in Projektgruppenform involviert, was allerdings nur gelegentlich zu Stande kommt.

> *„[…]. Das ist dann eher so in Form einer Projektgruppe. Es werden schon Leute einbezogen, aber es gibt dann eine Projektgruppe. […]. Ich habe jetzt […] an den Gesamtkonvent gedacht und das wäre dann ja eine Riesenveranstaltung und an so einer Veranstaltung eher nicht. Also eben Projektgruppe allenfalls […].“* [Experte SE Schule E].

Die Entscheidungskompetenz über die Ziele/das Konzept liegt im Folgenden jedoch klar bei der Schulleitung. Die Zielauswahl bzw. Konzeptfestlegung ist dementsprechend eindeutig Schulleitungsaufgabe, welche normalerweise unter Ausschluss des Kollegiums stattfindet, was auch der Experte von Schule C verdeutlicht: *„[…]. Die [Anmerkung SF: Gemeint ist die Schulleitung.] kommen eigentlich immer, um zu entscheiden.“* [Experte SE Schule C].

Zwischenfazit

Das Kollegium als Ganzes wird nicht mit in die Ziel-/Konzeptentwicklung der Schulentwicklung integriert. Teilweise werden die Vorarbeiten hierzu jedoch von der Schulleitung an Projekt- bzw. Arbeitsgruppen weitergegeben, wobei die finale Entscheidungskompetenz über die zu implementierenden Ziele bzw. die Konzeption allein bei der Schulleitung liegt (s. *5.3.2.8 Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung*). Der Lehrpersonenkonvent und auch der schulinterne Weiterbildungstag werden daher nicht für die Ziel-/Konzeptentwicklung genutzt, sondern dienen lediglich der Information des Kollegiums im Bereich Schulentwicklung.

5.3.2.11 Möglichkeit Beteiligung Ziel-/Konzeptentwicklung

Da die Entscheidung für Ziele bzw. ein Konzept im Rahmen der Schulentwicklung allgemein von Seiten der Schulleitung erfolgt und meistens auch ohne Einbezug der Lehrpersonen getroffen wird (vgl. auch Kap. *5.3.2.9 Involviertheit Personen Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung allgemein; 5.3.2.10 Involviertheit Kollegium Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung*), besteht für die Lehrpersonen auch in Form einer Projektgruppe nur sehr eingeschränkt eine Beteiligungsmöglichkeit an der Ziel-/Konzeptauswahl. Dementsprechend äusserte sich auch der Experte von Schule E unsicher: *„Ja, ich weiss das jetzt nicht so genau. […]“* [Experte SE Schule E].

Zwischenfazit

Es besteht für interessierte Lehrpersonen, welche nicht der erweiterten Schulleitung angehören, keinerlei Mitspracherecht in Bezug auf die Auswahl der Ziele/des Konzeptes im Bereich Schulentwicklung über die in Projektgruppen erarbeiteten Vorschläge hinaus (vgl. *5.3.2.10 Involviertheit Kollegium Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung*).

5.3.2.12 Möglichkeit Beteiligung Schulentwicklung allgemein

Grundsätzlich besteht an fast allen partizipierenden Schulorganisationen die Möglichkeit, dass sich interessierte Lehrpersonen im Bereich Schulentwicklung entweder projektbezogen oder innerhalb des Teams Schulentwicklung generell engagieren. An den meisten Schulen werden die Projektgruppenmitglieder im Vorfeld nach den benötigten Kenntnissen ausgewählt, wobei die Projektgruppen nach Meinung der Experten flexibel erweiterbar wären:

> *„[…] Es wird eher so sein, dass dann Leute bestimmt werden, aber ich kann mir durchaus vorstellen, dass wenn jemand Interesse hätte, dann wird das sicher möglich sein.* [Experte SE Schule E].

Der Experte von Schule B beschreibt das Team Schulentwicklung an seiner Schule daher auch als dynamische, flexibel erweiterbare Gruppe. *„Absolut! Das ist keine statische Gruppe. […]“.* [Experte SE Schule B]. Auch der Experte an Schule A bestätigt dies: *„[…], wenn jetzt wirklich jemand mitarbeiten will, dann wären wir offen für das. […]“* [Experte SE Schule A].

Zudem können interessierte Lehrpersonen an Schule A und C ihre Ideen beispielsweise ebenfalls auf digitale Art und Weise einbringen.

> *„Also, wenn sie sich beteiligen wollen… Wir geben das ja auch immer bekannt, eigentlich haben wir auch eine Emailadresse, wo sie sich auch einbringen können und grundsätzlich haben wir natürlich schon unsere Gruppe, die daran arbeitet, aber wir sind natürlich schon offen für ihre Ideen. […]“* [Experte SE Schule A].

An Schule C kann dies zukünftig in Form von Blogs und Foren erfolgen: *„[…] Wir haben dann künftig die Möglichkeit mit Blogs bzw. mit Foren zu arbeiten. […]“* [Experte SE Schule C].

Bisher war es aber für die Lehrpersonen an Schule C schwierig, sich auf eigenen Wunsch hin im Segment Schulentwicklung zu engagieren, weshalb der Experte von Schule C darauf hinweist, dass dieses Thema zukünftig

innerhalb der Schulentwicklung in Angriff genommen wird. *„Jetzt künftig vermehrt. […] Das ganze Thema Zielprozesse sind wir jetzt am Aufarbeiten. Das kommt dann im nächsten halben Jahr. 2014 werden wir das anpacken.“* [Experte SE Schule C].

Allerdings scheint der Wunsch hiernach von Seiten der Lehrerschaft nicht besonders gross zu sein.

> *„[…] Aber zurzeit ist es nicht so, dass das wirklich so beliebt ist, sondern es ist eigentlich schon eher das Gremium. [Anmerkung SF: Gemeint ist das Team Schulentwicklung.], das da zusammenarbeitet.* [Experte SE Schule A].

Zumal nach Meinung des Experten von Schule E auch Lehrpersonen gebaucht werden, welche über die hierzu relevanten Kenntnisse[158] verfügen. *„[…] Ja, in der Regel ist auch eher die Schwierigkeit da Leute zu finden, die mitmachen und die Fähigkeit haben, die es braucht. […]“* [Experte SE Schule E].

Zwischenfazit

Prinzipiell besteht für alle Lehrpersonen, entweder im Team Schulentwicklung oder projektbezogen, die Möglichkeit sich an Schulentwicklung im Allgemeinen zu beteiligen. Nach Meinung der Experten ist das Interesse von Seiten der Lehrerschaft diesbezüglich aber eher gering.

5.3.2.13 Zusammenfassung Ergebnisse qualitative Untersuchung

Die wichtigsten qualitativen Resultate des Untersuchungsbereichs *II. Ziel-/Konzeptentwicklung* veranschaulicht im Folgenden noch einmal Tabellen 34.

158 Hier sind Kenntnisse in Bezug auf Evaluations- und Auswertungsmethoden etc. gemeint.

Tabelle 34: Übersicht qualitative Resultate Untersuchungsbereich *II. Ziel-/Konzeptentwicklung*.

Übersicht qualitative Resultate Schilw Untersuchungsbereich *II. Ziel-/Konzeptentwicklung*
• Keine der befragten Schulen hat eine eigene Zielsetzung/Konzeption entwickelt, welche sich vom Schulprogramm unterscheidet. • Die meisten der befragten Schulen richten ihre schulinterne Lehrerweiterbildung nicht nach übergeordneten Zielen bzw. einem Konzept, wie z.B. dem Schulprogramm, aus. • Die Bedeutsamkeit der Ausrichtung aller schulinternen Weiterbildungsaktivitäten am Schulprogramm als übergeordnete Zielsetzung bzw. Konzeption scheint nicht allen Experten bewusst zu sein. • Die meisten der befragten Schulen betreiben schulinterne Lehrerweiterbildung nur punktuell anhand unterschiedlich gewählter Weiterbildungsschwerpunkte.
• Grundsätzlich ist in den Auswahlprozess der schulinternen Weiterbildungsinhalte nur die Schulleitung, partiell unterstützt durch einige schulleitungsnahe Lehrpersonen, z.B. die SEG oder den *„Konventsvorstand",* involviert. • Die Entscheidung über die Auswahl der schulinternen Weiterbildungsinhalte erfolgt ausschliesslich durch die Schulleitung. • Die Bedürfnisse der Lehrpersonen spielen bei der Auswahl der schulinternen Weiterbildungsinhalte nur eine untergeordnete Rolle.
• Das Kollegium als Ganzes wird nicht mit in den Auswahlprozess der schulinternen Weiterbildungsinhalte einbezogen. • Grundsätzlich besteht für die Lehrpersonen keine Möglichkeit sich am Auswahlprozess der schulinternen Weiterbildungsinhalte zu beteiligen. • Das Interesse der Lehrpersonen, sich an innerhalb der schulinternen Lehrerweiterbildung zu beteiligen, ist gering. • Der Konvent wird im Rahmen von Schilw lediglich zur Information, nicht aber zur Partizipation des Kollegiums, genutzt.

Übersicht qualitative Resultate Schilw Untersuchungsbereich *II. Ziel-/Konzeptentwicklung*

Hauptergebnisse:

- ✓ **Die meisten der befragten Schulen richten ihre schulinterne Lehrerweiterbildung nicht nach übergeordneten Zielen bzw. einem Konzept, wie z.B. dem Schulprogramm, aus.**
- ✓ **Die Bedeutsamkeit der Ausrichtung aller schulinternen Weiterbildungsaktivitäten am Schulprogramm als übergeordnete Zielsetzung bzw. Konzeption scheint nicht allen Experten bewusst zu sein**
- ✓ **Die meisten der befragten Schulen betreiben schulinterne Lehrerweiterbildung nur punktuell anhand unterschiedlich gewählter Weiterbildungsschwerpunkte.**
- ✓ **Die Entscheidungskompetenz über die Auswahl der schulinternen Lehrerweiterbildungsinhalte liegt allein bei der Schulleitung.**
- ✓ **Die Bedürfnisse der Lehrpersonen spielen bei der Auswahl der schulinternen Weiterbildungsinhalte nur eine untergeordnete Rolle.**
- ✓ **Es besteht für Lehrpersonen nicht die Möglichkeit sich direkt am Auswahlprozess der schulinternen Weiterbildungsinhalte zu beteiligen.**

Übersicht Resultate SE Untersuchungsbereich *II. Ziel-/Konzeptentwicklung*

- Die Entscheidung über die Ziel-/Konzeptformulierung im Segment SE erfolgt ausschliesslich durch die Schulleitung.
- Die Vorarbeiten zur Ziel-/Konzeptentwicklung innerhalb der SE werden von der Schulleitung teilweise an Projekt- bzw. Arbeitsgruppen weitergegeben.
- Impulse für die Ziel-/Konzeptformulierung oder einzelne SE-Projekte kommen i.d.R. von der Schulleitung selbst, vereinzelt auch von Seiten der Lehrpersonen, den Resultaten der externen Schulevaluation sowie den Vorgaben der Bildungsdirektion.

- Grundsätzlich ist in die Ziel-/Konzeptformulierung im Bereich der SE allein die Schulleitung, partiell unterstützt durch das Team SE, involviert.
- Es besteht für die Lehrpersonen keine Möglichkeit sich aktiv am Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess im Bereich SE zu beteiligen.
- Das Kollegium als Ganzes wird nicht mit in den Prozess der Ziel-/Konzeptentwicklung im Segment SE einbezogen.
- Der Konvent wird im Rahmen von SE lediglich zur Information, nicht aber zur Partizipation des Kollegiums, genutzt.

- Grundsätzlich besteht für alle Lehrpersonen aber die Möglichkeit sich an SE, z.B. im Team SE und/oder projektbezogen, zu beteiligen.
- Das Interesse der Lehrpersonen sich an SE zu beteiligen ist gering.

Übersicht Resultate SE Untersuchungsbereich *II. Ziel-/Konzeptentwicklung*
<u>Hauptergebnisse:</u> ✓ **Die Entscheidungskompetenz über die Ziel-/Konzeptentwicklung im Segment SE liegt allein bei der Schulleitung.** ✓ **Es besteht für die Lehrpersonen nicht die Möglichkeit sich direkt am Ziel-/ Konzeptentwicklungsprozess im Bereich SE zu beteiligen.** ✓ **Grundsätzlich besteht für alle Lehrpersonen aber die Möglichkeit sich an SE, z.B. im Team SE und/oder projektbezogen, zu beteiligen.** ✓ **Das Interesse der Lehrpersonen sich an SE zu beteiligen ist gering.**

(Quelle: Eigene Darstellung).

5.3.3 Gesamtfazit Ergebnisse Untersuchungsbereich II. Ziel-/ Konzeptentwicklungsprozess

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass keine der befragten Schulorganisationen eine eigene Zielsetzung/Konzeption für die Bereiche schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung entwickelt hat, welche sich vom Schulprogramm unterscheidet. Von daher kann davon ausgegangen werden, dass dieses grundsätzlich die Entscheidungs- und Handlungsgrundlage in den Bereichen schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung an den befragten Schulen im Kanton Zürich bilden sollte (s. auch Kap. *1.1 Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?*).

Die Auswertung der Experteninterviews im Segment der schulinternen Lehrerweiterbildung ergab, dass die Mehrheit der befragten Schulen ihre schulinterne Weiterbildung nicht systematisch nach einem übergeordnetem Konzept, wie beispielsweise dem Schulprogramm, ausrichten, sondern punktuell, inhaltliche Weiterbildungsschwerpunkte bzw. -inhalte auswählen. Im Allgemeinen ist in diesen Auswahlprozess nur die Schulleitung, partiell unterstützt durch einige schulleitungsnahe Lehrpersonen, wie z.B. die SEG oder den *„Konventsvorstand“,* involviert. Die Entscheidung über die Auswahl der schulinternen Weiterbildungsinhalte erfolgt ausschliesslich durch die Schulleitung, wobei die Bedürfnisse der Lehrpersonen hier lediglich eine untergeordnete Rolle spielen.

Diese Ergebnisse decken sich im Wesentlichen mit denen des quantitativen Teils der Untersuchung. Insofern, dass hauptsächlich schulleitungsnahe Lehrkräfte in den Auswahlprozess der Weiterbildungsinhalte einbezogen sind, hat die Funktionsstelle einen wesentlichen Einfluss darauf, inwiefern

die Lehrpersonen in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess integriert sind. Überraschend ist aber, dass es zwischen der erweiterten Schulleitung und dem Team der schulinternen Lehrerweiterbildung keine signifikanten Unterschiede bezüglich deren Einbindung in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess gibt. Dieses Resultat könnte damit erklärt werden, dass das Team der schulinternen Lehrerweiterbildung partiell auch aus Mitgliedern der erweiterten Schulleitung besteht (vgl. Kap. *5.2.2.3 Team schulinterne Lehrerweiterbildung*). Von daher ist es auch nicht erstaunlich, dass Lehrpersonen mit Funktionsstelle über mehr Wissen über die Ziele/das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung verfügen als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle und zukünftig auch mehr in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess einbezogen werden möchten.

Kongruent hierzu ist, dass die Lehrpersonen ebenfalls angaben, dass das Kollegium als Ganzes äussert gering bzw. überhaupt nicht am Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess innerhalb der schulinternen Lehrerweiterbildung beteiligt war. Allerdings bewerten die Lehrpersonen den Einbezug des Kollegiums in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess als wichtig, weshalb geschlussfolgert werden kann, dass sich die Lehrpersonen hier ein gewisses Mitspracherecht wünschen. Zudem gaben die Lehrpersonen an, dass ihnen die Ziele/das Konzept am Konvent erläutert wurden. Angesichts der Tatsache, das es an den meisten Schulen keine Ziele/kein Konzept im Bereich der schulinternen Weiterbildung gibt, kann davon ausgegangen werden, das es sich hierbei um die Weiterbildungsinhalte handelt. Dass die Lehrenden diese Erläuterungen schlechter bewerten als im Bereich Schulentwicklung könnte darauf zurückzuführen sein, das am Konvent allgemein weniger über schulinterne Lehrerweiterbildung als über Schulentwicklung gesprochen wird. Da die Bedürfnisse der Lehrpersonen bei der Auswahl der Weiterbildungsinhalte nur eine unwesentliche Rolle spielen, decken sich folglich deren Weiterbildungsbedürfnisse nicht mit den ausgewählten Inhalten.

Die Resultate im Segment der Schulentwicklung decken sich generell mit denen der schulinternen Lehrerweiterbildung. So erfolgt auch hier die Ziel-/Konzeptformulierung ausschliesslich durch die Schulleitung, welche z.T. durch das Team Schulentwicklung unterstützt wird. Die Vorarbeiten hierzu werden von der Schulleitung teilweise an Projekt- bzw. Arbeitsgruppen ausgegliedert. Anregungen für die Ziel-/Konzeptformulierung oder auch für einzelne Schulentwicklungsprojekte erhalten diese dann zum einen von der Schulleitung selbst, aber auch von Seiten der Lehrpersonen, aus den Resultaten der externen Schulevaluation und den Vorgaben der

Bildungsdirektion. Somit wird das Kollegium als Ganzes nicht mit in den Prozess der Ziel-/Konzeptentwicklung einbezogen, weshalb auch der Konvent innerhalb der Schulentwicklung nur zur Informationsweitergabe genutzt wird. Folglich besteht für Lehrpersonen ausserhalb der (erweiterten) Schulleitung sowie für das Kollegium als Ganzes keine Möglichkeit sich aktiv am Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess zu beteiligen. Dennoch besteht aber für interessierte Lehrpersonen die Möglichkeit sich im Bereich Schulentwicklung im Team Schulentwicklung oder auch projektbezogen zu engagieren, wobei das Interesse der Lehrpersonen laut Aussage der Experten hieran sehr gering ist.

Die quantitativen Ergebnisse unterstützen auch hier die Resultate der qualitativen Befragung. Da die Ziel-/Konzeptformulierung durch die Schulleitung erfolgt, hat die Funktionsstelle auch einen Einfluss darauf, inwieweit Lehrpersonen in den Prozess der Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess mit einbezogen sind, wobei es zwischen den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung und denen des Teams Schulentwicklung keine signifikanten Unterschiede gibt, was dafür spricht dass das Team Schulentwicklung zumindest teilweise auch in diesen involviert ist. Wie auch im Segment der schulinternen Lehrerweiterbildung verfügen Lehrpersonen mit Funktionsstelle auch über mehr Wissen über die Ziele/das Konzept und möchten in der Zukunft auch mehr in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess eingebunden sein als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle. Daher war das Kollegium auch hier nur geringfügig bzw. nicht am Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess beteiligt. Der Einbezug des Kollegiums wird auch hier von den Lehrenden als bedeutsam angesehen. Die Lehrpersonen sind auch hier der Meinung, dass die Ziele/das Konzept von Schulentwicklung ihnen am Konvent erläutert werden, da aber nicht alle Schulen über profunde Zielsetzungen bzw. eine Konzeption innerhalb der Schulentwicklung verfügen, könnten auch hier Schulentwicklungsprojekte gemeint sein.

5.4 Untersuchungsbereich *III. Abstimmung*

5.4.1 Ergebnisse quantitative Untersuchung

5.4.1.1 Hypothesenüberprüfung III. Abstimmung

Zur Berechnung von H_6 wurde ein einseitiger t-Test bei einer Stichprobe mit einem Testwert gleich fünf gerechnet.

H_6:	Die Ziele/Konzepte von schulinterner Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung sind aufeinander abgestimmt (Testwert>5).

Tabelle 35: Werte H_6.

Item	***N***	***M***	***SD***	***t***	***p***
3.12 Wie schlecht/gut sind die Inhalte der Schulentwicklung und der schulinternen Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule aufeinander abgestimmt?	228	4.9518	1.41805	-.514	.304

(Quelle: Eigene Darstellung).

Der beobachtete Mittelwert ist niedriger als fünf. H_6 kann daher nicht angenommen werden. Es konnte nicht nachgewiesen werden, dass die Ziele/das Konzept von schulinterner Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung aufeinander abgestimmt sind, was auf Optimierungspotential in der Abstimmung schliessen lässt. Ein t-test zeigte jedoch auch, dass der beobachtete Wert nicht signifikant niedriger als fünf ist ($t(227)=-.514$, $p>.05$).

H_7 wurde mit einem einseitigen t-Test bei einer Stichprobe mit einem Testwert gleich fünf überprüft.

H_7:	Schulinterne Lehrerweiterbildung ist ein geeignetes Mittel, um die Ziele von Schulentwicklung zu erreichen (Testwert>5).

Tabelle 36: Werte H_7.

Item	N	M	SD	t	p
3.13 Wie schlecht/gut ist Ihrer Meinung nach die schulinterne Lehrerweiterbildung geeignet Inhalte der Schulentwicklung zu vermitteln?	228	5.0658	1.34533	1.014	.233

(Quelle: Eigene Darstellung).

Die Zustimmung zu dieser Frage ist nicht signifikant höher als der festgelegte Richtwert von fünf ($t(227)=1.014$, $p>.20$). Die Ergebnisse zeigen daher, dass die Lehrpersonen insgesamt nicht davon überzeugt sind, dass die schulinterne Lehrerweiterbildung ein geeignetes Mittel zur Erreichung der Ziele von Schulentwicklung ist. H_7 muss daher verworfen werden.

5.4.1.2 Schulinterne Weiterbildung als Hilfe zur Umsetzung Schulentwicklungsziele/-konzept

Im Mittel sind die Lehrpersonen nicht hinreichend davon überzeugt, dass ihnen die schulinterne Lehrerweiterbildung bei der Umsetzung der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes wirklich hilft. Der Mittelwert der Befragten zu entsprechendem Item ist höchst signifikant niedriger als der zuvor festgelegte kritische Wert von fünf ($M=4.66$, $SD=1.42$, $t(237)=-3.699$, $p=.000$***). Alle Funktionsstelleninhaber stimmen diesem Item zwar in höherem Masse zu als die restlichen Lehrpersonen, allerdings ist deren Zustimmung selbst bei den Mitgliedern des Teams Schulentwicklung nicht signifikant grösser als fünf ($M_{SE}=5.30$, $SD=1.57$, $t(9)=.61$, $p>.20$). Während bei der erweiterten Schulleitung und den Mitgliedern des Teams der schulinternen Weiterbildung die Mittelwerte lediglich deskriptiv niedriger als fünf sind, ist der Mittelwert bei den Lehrkräften mit sonstigen Funktionsstellen jedoch hoch signifikant niedriger als fünf ($M_{sonstige}=4.57$, $SD=1.37$, $t(73)=-2.724$, $p=.004$**).

5.4.1.3 Zusammenfassung Ergebnisse quantitative Untersuchung

Tabelle 37 zeigt untenstehend die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung für den Bereich *III. Abstimmung*.

Tabelle 37: Übersicht quantitative Resultate Untersuchungsbereich *III. Abstimmung*.

Übersicht quantitative Resultate Untersuchungsbereich *III. Abstimmung* allgemein
• Die Ziele/Konzepte von Schilw und SE sind nicht aufeinander abgestimmt. • Schilw ist kein geeignetes Mittel, um die Ziele von SE zu erreichen. • Die Lehrpersonen glauben nicht, dass ihnen Schilw bei der Umsetzung der SE-Ziele/ des -konzeptes hilft.
Hauptergebnisse: ✓ **Die Ziele/Konzepte von Schilw und SE sind nicht aufeinander abgestimmt.** ✓ **Schilw ist kein geeignetes Mittel ist, um die Ziele von SE zu erreichen** ✓ **Die Lehrpersonen glauben nicht, dass ihnen Schilw bei der Umsetzung der SE-Ziele/des -Konzeptes hilft.**

(Quelle: Eigene Darstellung).

5.4.2 Ergebnisse qualitative Untersuchung

5.4.2.1 Abstimmung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung und Ziele/Konzept Schulentwicklung

In Bezug auf eine Abstimmung der thematischen Inhalte im Rahmen der schulinternen Weiterbildung und Schulentwicklung äusserten sich die meisten Experten positiv, weshalb davon auszugehen ist, dass die gewünschte und theoretisch geforderte Verbindung zwischen schulinterner Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung (s. Kap. *2.6.1 Hypothesen, 5.3.2.1 Ausrichtung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung am Schulprogramm*) zumindest den meisten Experten oberflächlich bekannt ist. So ist auch der Experte von Schule D im Hinblick auf die Inhalte der Meinung, dass *„schulinterne Weiterbildung […] den Auftrag im Rahmen von der Schulentwicklung" habe „seinen Beitrag dazu beizutragen […]."* [Experte Schilw Schule D].

Allerdings beziehen sich die Aussagen der Experten A und D punktuell nur auf konkrete Einzelbeispiele von Weiterbildungsinhalten und nicht auf das Schulprogramm als übergeordnete Konzeption der Schulentwicklung. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Bedeutsamkeit der Abstimmung der Zielsetzungen/Konzepte in beiden Segmenten von den Experten, mit Ausnahme des Experten E, aller Voraussicht nach eher nicht registriert wird. Darüber hinaus erscheint eine kontinuierliche, systematische Abstimmung der Inhalte in beiden Segmenten an den befragten

Schulen mit Ausnahme der Schule C eher unwahrscheinlich. Letzteres unterstützen auch die Ergebnisse aus Kapitel *5.3.2.1 Ausrichtung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung am Schulprogramm* unterstützen.

> *„Das machen wir und zwar gezielt, indem z.B. die Weiterbildung, die wir angeboten haben, im selben Jahr als wir das Schulprogramm verabschiedet haben, da haben wir das zusammen genommen. Da haben wir die Erarbeitungsphase des Schulprogrammes auch als Thema für die interne Weiterbildung genommen, das ist dann auch der Abschluss gewesen. […]. […].“* [Experte Schilw Schule A].

Die Antwort des Experten an Schule D bezieht sich ebenfalls auf die Schulentwicklungsprojekte, nicht aber auf die Ziele des Schulprogrammes, welche dieser vorhergehend auch als „*Papiertiger*“ bezeichnete (vgl. Kapitel *5.3.2.1 Ausrichtung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung am Schulprogramm*).

> *„Ja, als konkretes Beispiel haben wir da das Schulseminar im Mai. Da haben wir als Schwerpunkt digitale Medien und die Didaktik, darauf aufbauend bieten wir sicher im Bereich Schilw etwas an. Das macht Sinn.“* [Experte Schilw Schule D].

Der Experte der schulinternen Weiterbildung an Schule E gibt an, dass seine Schule die schulinternen Weiterbildungsthemen heute stark am Schulprogramm ausrichtet, dies in der Vergangenheit jedoch nicht immer so gehandhabt wurde. Dies untermauert auch die Aussage dieses Experten im Kapitel *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung.*

> *„Wie gesagt, wir stehen jetzt ja am Anfang des Prozesses, weil wir das pädagogische Leitbild ja noch nicht so lange haben. Aber im Moment haben wir natürlich unsere Themen sehr danach ausgerichtet, […]. Wir haben uns schon stark an diesen Themen orientiert. […]. Ich weiss aber, dass das früher [Anmerkung SF: Gemeint ist das Jahr 2011.] nicht unbedingt so war. […].“* [Experte Schilw Schule E].

Der Experte an Schule C stellt hingegen in diesem Zusammenhang nochmals heraus, wie auch bereits in Kapitel. *5.2.2.11 Wissen Ziele/Konzept Schulentwicklung beschrieben,* dass seine Schule kein übergeordnetes Schulprogramm oder Konzept hat, sondern dass Schulentwicklung immer projektbezogen stattfindet.

> *„[…]. Wir haben auch nicht ein Schulprogramm oder ein Konzept, ein übergreifendes, was die Schulentwicklung als Zentrum hat, sondern wir arbeiten im Moment immer sehr, gerade als Schulentwicklung, sehr projektbezogen. […]“* [Experte Schilw Schule C].

Dies begründet er mit dem relativ frühen Entwicklungsstadium, in welchem sich Schulentwicklung an seiner Schule befindet: *„[…] aber unsere Schulentwicklung ist eigentlich relativ jung. […]“* [Experte SE Schule C]. Trotzdem werden die schulentwicklungsbezogenen Projekte an den Zielen der Personalentwicklung sowie an denen der schulinternen Weiterbildung ausgerichtet.

> *„[…] Was jetzt dieses Jahr […] eben das Wissensmanagement ist, das spiegelt sich natürlich dann eben auch in den Zielen der Personalentwicklung und der internen Weiterbildung […]. Als Bildungsunternehmen haben wir da die Anbindung von Personal- und Schulentwicklung eng gemacht […].“* [Experte Schilw Schule C].

Da Schulentwicklung nach Rolff (1998) u.a. den Bereich der Personalentwicklung beinhaltet (s. Kap. *3.4 Schulentwicklung nach Rolff; 3.4.1 Konstitutive Bereiche der Schulentwicklung*), kann davon ausgegangen werden, dass an Schule C die Inhalte der schulinternen Lehrerweiterbildung und der Schulentwicklung zumindest teilweise aufeinander abgestimmt werden.

Dagegen gibt der Experte von Schule B an, dass dies im Segment Schulentwicklung gemacht werden könnte und dort allgemein viele Projekte in Angriff genommen werden, wobei hier nicht auf den Bereich der schulinternen Weiterbildung eingegangen wird. *„[…] Es ist eigentlich kein Problem, dass wir das miteinander abstimmen könnten. Im Bereich Schulentwicklung machen wir eigentlich relativ viel.“* [Experte SE Schule B]. Somit ist an Schule B eine permanente, systematische Abstimmung beider Bereiche bisher noch nicht wirklich existent, obwohl die schulinternen Weiterbildungsinhalte grösstenteils von der Schulentwicklungsgruppe bzw. der Schulleitung autonom vorgegeben (s. *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung*) werden.

Zwischenfazit

Eine Verbindung zwischen den beiden Bereichen schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung wird von den meisten Experten erkannt. Allerdings wird die Bedeutsamkeit in Bezug auf die Abstimmung der Zielsetzung/Konzepte sowie der Inhalte beider Segmente nicht von allen Experten gesehen. Insgesamt kann aufgrund der getätigten Aussagen der Experten geschlussfolgert werden, dass eine systematische, inhaltliche Abstimmung beider Bereiche z.T. zwar punktuell an manchen Schulen angestrebt wird bzw. auch erfolgt, aber nur an Schule E eine systematische Ausrichtung der Weiterbildungsinhalte am Schulprogramm erfolgt.

Ob sich diese Abstimmung allerdings angesichts des kurzen Anwendungszeitraumes an Schule E bereits in der Schulkultur von Schule E wiederspiegelt und allen Lehrpersonen bekannt ist, erscheint fragwürdig.

5.4.2.2 Beurteilung Abstimmung Ziele/Konzept Schilw und Ziele/Konzept Schulentwicklung

Angesichts seiner nicht eindeutigen Aussage im vorhergehenden Kapitel *5.4.2.1 Abstimmung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung und Ziele/Konzept Schulentwicklung* wurde einzig der Experte von Schule B zu einer Beurteilung der Abstimmung der Konzepte in den Segmenten schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung befragt. Der Experte von Schule antwortete folgendermassen:

> *„Ich persönlich finde das sehr wichtig. Da können die Lehrpersonen natürlich am allermeisten mitwirken und wenn wir das im Rahmen von Schilw vorantreiben könnten, finde ich das sehr gut für die Schulentwicklung."* [Experte Schilw Schule B].

Zwischenfazit

Eine Abstimmung der Ziele/des Konzeptes von schulinterner Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung wird vom Experten der Schule B für sinnvoll befunden.

5.4.2.3 Kontinuierlicher kollegialer Austausch schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung

Ein kontinuierlicher kollegialer Austausch zwischen dem Team schulinterne Weiterbildung und Schulentwicklung ist gemäss des Experten an Schule A gegeben, da sich die Schulleitung wie auch der *„Konventsvorstand",* welcher an Schule A für die Organisation und Durchführung der schulinternen Weiterbildung verantwortlich ist (s. Kap. *5.2.2.3 Team schulinterne Lehrerweiterbildung*), einmal im Jahr zum *„Retraite"*[159] trifft. *„[…] Das sind eben die gleichen, mit denen wir Retraite haben. Das sind eben die Retraite und da ist der Konventsvorstand ja auch eingebunden. […]"* [Experte Schilw Schule A]. Somit findet der Austausch zwischen beiden Teams an Schule A einmal im Jahr an einer schulexternen Tagung statt.

159 *Anmerkung SF: Gemeint ist hiermit eine mehrtägige Tagung ausserhalb des Schulortes, die sich jeweils zu Anfang des Schuljahres ereignet.*

An den Schulen C und D zeigen sich teilweise Schnittstellen beider Teams. So wird Schulentwicklung an Schule C von der Leiterin der *„Human-Resources-Abteilung“* nach den Vorstellungen der Schulleitung geplant (vgl. Kap. *5.3.2.8 Ziel-/Konzeptentwicklung Schulentwicklung*). Der Experte dieser Schule ist somit der Meinung, dass ein regelmässiger Austausch stattfindet: *„Ja, auf jeden Fall, schon alleine, weil wir im gleichen Team sind. Frau […] ist ja auch meine Vorgesetzte.“* [Experte Schilw Schule C]. An Schule D ist dieser Austausch so organisiert, dass der Experte der schulinternen Lehrerweiterbildung gleichermassen auch Teil des Teams Schulentwicklung ist. *„Der ist so organisiert, dass ich als Schilw-Verantwortlicher Teil von der Schulentwicklungsgruppe bin. Den Link sollte ich darstellen.“* [Experte Schilw Schule D]. Aufgrund der Konstellation der Teams, welche z.T. aus nur ein bis zwei Mitgliedern, bestehend aus dem Vorgesetzten und dem jeweiligen Verantwortlichen, gebildet wurden, ist es jedoch zweifelhaft, ob ein zweckmässiger Ideenaustausch auf Augenhöhe auch wirklich stattfinden kann.

Hingegen erfolgt an den Schulen B und E kein regelmässiger Wissenstransfer zwischen den Verantwortlichen beider Segmente. *„Ja, das gibt es eigentlich in dem Sinne nicht so. […]“* [Experte Schilw Schule E]. Der Experte von Schule B begründet dies jedoch damit, dass das Team der schulinternen Lehrerweiterbildung lediglich organisatorische Aufgaben wahrnimmt und über keinerlei Entscheidungskompetenzen verfügt (s. Kap. *5.2.2.3 Team schulinterne Lehrerweiterbildung; 5.3.2.2 Ziel-/ Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung*).

> *„Nein, so kann man das eigentlich nicht sagen. Wir treffen uns im Rahmen von QEL und Schilw so nicht. […]. Ein Austausch findet eigentlich weniger statt. Aber noch einmal: Wir sind eigentlich eher die Organisatoren von Schilw, wir sind nicht für die Themenauswahl verantwortlich. […]. Ich denke aber, dass die Schulleitung das aufeinander abstimmt“.* [Experte Schilw Schule B].

Die Verantwortung über die Abstimmung dieser Bereiche wird vom Experten der Schule B an die Schulleitung delegiert. Gemäss der getätigten Aussage dieses Experten in Kapitel *5.3.2.1 Ausrichtung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung am Schulprogramm* kann allerdings geschlussfolgert werden, dass sich die schulinterne Lehrerweiterbildung an Schule B nicht am Schulprogramm orientiert, weshalb hier keine kontinuierliche Abstimmung beider Segmente gegeben ist.

In Anlehnung an die Aussage des Experten von Schule B stellt sich aber auch generell für die Schulen die Frage, ob nicht ein kollegialer Austausch zwischen dem Team Schulentwicklung und dem Team schulinterne Lehrerweiterbildung als ausführende Organe wünschenswert wäre oder ob die Abstimmung beider Segmente weiterhin allein durch die Schulleitung erfolgen sollte?

Zwischenfazit

Grundsätzlich bestehen an rund der Hälfte der befragten Schulen (A, C, D) Schnittstellen zwischen dem Team schulinterne Lehrerweiterbildung und dem Team Schulentwicklung. Allerdings bestehen die Teams der Schulentwicklung an den Schulen C und D nur aus einer bzw. zwei Person, wobei diese Personen in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen, weshalb ein wirklich ideenanreichender Austausch beider Teams fragwürdig erscheint. An den übrigen Schulen (B und E) findet kein permanenter teamübergreifender Austausch statt. Die Verantwortung für eine Abstimmung beider Bereiche wird vom Experten der Schule B an die Schulleitung delegiert.

5.4.2.4 Beurteilung eines kontinuierlichen kollegialen Austausches schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung

Aufgrund ihrer negativen Antwort im vorherigen Kapitel *5.4.2.3 Kontinuierlicher kollegialer Austausch schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung* wurden die Experten der Schulen B und E hinsichtlich ihrer Bewertung eines solchen inhaltlichen Austausches noch einmal befragt. Beide Experten würden die Implementierung eines solchen Austausches an ihren Schulen befürworten. Der Experte von Schule E sieht in einem diesbezüglichen Austausch vor allem den Vorteil, dass dieser seiner Schule, die aus mehreren Schulstandorten besteht, helfen würde, ein *„Wir-Gefühl"* zu entwickeln.

> *„Ich fände das sehr gut. Ich denke mal, wenn sich unsere Schule da mehr Gedanken macht, dann würde das der ganzen Integration mehr helfen, das man sich mehr als eine Schule versteht… […]. […]. Wir sind da wirklich auch in einer Situation, wo die Schulentwicklung unbedingt mehr gefördert werden muss, um da eben auch ein Wir-Gefühl zu entwickeln usw."* [Experte Schilw Schule E]

Zwischenfazit

Die Schulen, an denen kein kontinuierlicher Austausch bzw. keine Schnittstellen zwischen den Bereichen schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung besteht, würden die Implementierung eines solchen befürworten.

5.4.2.5 Ziel-/Konzepterreichung Schulentwicklung durch schulinterne Lehrerweiterbildung

Die Frage danach, inwieweit die schulinterne Lehrerweiterbildung bei der Erreichung der Ziele respektive des Konzeptes von Schulentwicklung eine Rolle spielt, war für die meisten Experten der schulinternen Lehrerweiterbildung mühevoll zu beantworten. *„Das ist schwierig zu beantworten. […].“* [Experte Schilw Schule A]. Dies kann vor allem auch darauf zurückgeführt werden, dass aus Kapitel *5.3.2.1 Ausrichtung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung am Schulprogramm* und *5.2.2.11 Wissen Ziele/Konzept Schulentwicklung* klar hervorgeht, dass nicht alle Schulen in diesen beiden Segmenten über ein Konzept verfügen, an welchem sie sich orientieren.

Grundsätzlich verneinen aber nur die Experten der Schulen D und E dieses Item deutlich. Der Experte an Schule E begründet seine Antwort damit, dass die Zuständigkeiten an seiner Schule im Bereich der Schulentwicklung nicht eindeutig geklärt sind, da die Schule diverse Standorte hat.

> *„Das ist schwierig. Ich denke, das geht nicht so Hand in Hand, weil eben die Schulentwicklung… ja…, weil sich da niemand so in dem Sinne für die Schulentwicklung verantwortlich fühlt. […].“* [Experte Schilw Schule E].

An Schule D beurteilt der Experte dieses aus seiner Perspektive als Mitglied des Teams Schulentwicklung, da dieser noch nicht lange für die schulinterne Weiterbildung zuständig ist.

> *„Das finde ich eine spannende Frage. Das kann ich nicht sagen, weil ich noch nicht so lange dabei bin, […]. Aber ich als Mitglied der Schulentwicklungsgruppe kann sagen, es läuft eigentlich getrennt voneinander. […].“* [Experte Schilw Schule D].

Der Experte an Schule A verweist lediglich auf einen Einzelfall im Bereich ICT, wo durch schulinterne Weiterbildungskurse ein Schulentwicklungsziel erreicht wurde. *„[…] Am Beispiel der ICT war es ganz klar etwas aus der Schulentwicklung […].“* [Experte Schilw Schule A]. Dies scheint jedoch auch an Schule A eher die Ausnahme als die Regel zu sein.

Dagegen mutmasst der Experte an Schule B unsicher: *„Ich denke, sie werden wahrscheinlich besser erreicht, aber nicht voll umfänglich erreicht."* [Experte Schilw Schule B]. Weitere Bezüge zu seiner Schule bzw. zu konkreten Schulentwicklungszielen und Weiterbildungsinhalten konnte der Experte aber nicht geben. Einzig der Experte von Schule C konnte hier in vollem Masse zustimmen: *„Ja, auf jeden Fall. […]. Ja!* [Experte Schilw Schule C]. Allerdings sollte hier bedacht werden, dass der Experte dieser Schule aus dem Bereich Schulentwicklung in Kapitel *5.2.2.11 Wissen Ziele/Konzept Schulentwicklung* angab, dass es an Schule C kein Gesamtkonzept im Bereich Schulentwicklung gibt. Zudem konnte keiner der Experten Angaben über das Ausmass machen, in welchem dieses erfolgt.

Zwischenfazit

Die Beantwortung dieses Items kennzeichnete sich durch grosse Unsicherheit von Seiten der Experten. Rund die Hälfte der befragten Experten gaben an, das die schulinterne Lehrerweiterbildung überhaupt keine Rolle bei der Zielerreichung im Bereich Schulentwicklung spiele (Experten Schulen D und E). Die anderen Experten konnten hierzu nur vage Angaben machen, was darauf schliessen lässt, dass dies in der schulischen Praxis generell eher nicht der Fall sein wird. Lediglich ein Experte (Experte Schule C) war der Meinung, dass die schulinterne Lehrerweiterbildung an seiner Schule eine Rolle bei der Erreichung der Schulentwicklungsziele spiele, obwohl an dieser Schule kein Gesamtkonzept für Schulentwicklung existiert. Keiner der befragten Experten konnte dies aber kontinuierlich anhand von entsprechenden Beispielen und implementierten Verfahrensweisen belegen.

5.4.2.6 Ist schulinterne Lehrerweiterbildung ein geeignetes Mittel, um die Schulentwicklungsziele/das -konzept zu erreichen?

Alle befragten Experten sind einstimmig der Ansicht, dass die schulinterne Lehrerweiterbildung ein geeignetes Mittel ist, um die Schulentwicklungsziele bzw. das -konzept zu erreichen. Die Experten der Schulen A, C und E halten dies sogar für besonders wichtig. *„Ja, halte ich für sehr wichtig. […]."* [Experte Schilw Schule E]. So bezeichnet der Experte von Schule A dies sogar als *„Bedingung"*.

> *„Ich finde, das ist eine Bedingung. Sonst würde ich ja Ziele für die Schule setzten, die entweder für die einzelnen nicht relevant sind, oder wo ihre Zusammenarbeit keine Bedeutung hat."* [Experte Schilw Schule A].

Der Experte von Schule C beschreibt dies als *„Win-Win-Konstellation"*, da der Weiterbildungsbedarf der Lehrpersonen mit den übergeordneten Zielen der Schule verbunden wird.

> *„Auf jeden Fall, ja. Es ist von mir aus gesehen eine Winning-Konstellation, weil einerseits diese Nähe eben zur Schulentwicklung […] eigentlich erst ermöglicht, dass man einerseits die Lehrpersonen einzeln begleitet [Anmerkung SF: Gemeint ist, dass man den Weiterbildungsbedarf der einzelnen Lehrpersonen in Mitarbeitergesprächen ermittelt.], aber andererseits eben auch […] die Ziele der Schulentwicklung mit reinnimmt. Ich denke, es ist eine optimale Kombination. […]."* [Experte Schilw Schule C].

Auch der Experte an Schule D sieht positive Seiten dieser Kombination, äussert sich aber nicht ganz so enthusiastisch: *„Ich denke schon, ja, das Potential da ist."* [Experte Schilw Schule D]. Somit wird die schulinterne Lehrerweiterbildung als eine adäquate Massnahme zur Erreichung der Schulentwicklungsziele bzw. des -konzeptes von allen Experten anerkannt.

Zwischenfazit

Schulinterne Lehrerweiterbildung wird als ein geeignetes Mittel gesehen, um die Ziele/das Konzept der Schulentwicklung zu erreichen.

5.4.2.7 Zusammenfassung Ergebnisse qualitative Untersuchung

Eine Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse des Untersuchungsbereichs III. Abstimmung zeigt im Folgenden kurz Tabelle 38.

Tabelle 38: Übersicht qualitative Resultate Untersuchungsbereich *III. Abstimmung*.

Übersicht qualitative Resultate Untersuchungsbereich *III. Abstimmung* allgemein
• Eine Verbindung zwischen den beiden Bereichen Schilw und SE wird von den meisten Experten erkannt. • Die Bedeutsamkeit in Bezug auf die Abstimmung der Zielsetzung/Konzepte sowie der Inhalte der Segmente Schilw und SE wird von den Experten nicht gesehen. • Eine inhaltliche Abstimmung der Bereiche Schilw und SE erfolgt an den Schulen nur punktuell. • Eine systematische Ausrichtung der schulinternen Weiterbildungsinhalte am Schulprogramm erfolgt an den befragten Schulen i.d.R. nicht.

Übersicht qualitative Resultate Untersuchungsbereich *III. Abstimmung* allgemein
• Grundsätzlich bestehen an rund der Hälfte der befragten Schulen Schnittstellen zwischen dem Team Schilw und dem Team SE. • Es besteht grundsätzlich kein kontinuierlicher, kollegialer Austausch zwischen dem Team Schilw und dem Team SE. • Die Verantwortung für die Abstimmung der Bereiche Schilw und SE liegt allein bei der Schulleitung. • Die Experten würden die Implementierung eines kontinuierlichen, kollegialen Austausches zwischen dem Team Schilw und dem Team SE befürworten.
• Schilw spielt im Rahmen der Erreichung der SE-Ziele bzw. des -konzeptes, keine bzw. nur eine geringe Rolle. • Schilw wird als ein geeignetes Mittel gesehen, um die Ziele/das Konzept der SE zu erreichen.
Hauptergebnisse: ✓ **Die Bedeutsamkeit in Bezug auf die Abstimmung der Zielsetzung/Konzepte sowie der Inhalte der Segmente Schilw und SE wird von den Experten nicht gesehen.** ✓ **Eine systematische Ausrichtung der schulinternen Weiterbildungsinhalte am Schulprogramm erfolgt an den befragten Schulen i.d.R. nicht.** ✓ **Es besteht kein kontinuierlicher, kollegialer Austausch zwischen dem Team Schilw und dem Team SE.** ✓ **Die Verantwortung für die Abstimmung der Bereiche Schilw und SE liegt allein bei der Schulleitung.** ✓ **Schilw spielt im Rahmen der Erreichung der SE-Ziele bzw. des -konzeptes, keine bzw. nur eine geringe Rolle.** ✓ **Schilw wird als ein geeignetes Mittel gesehen, um die Ziele/das Konzept der SE zu erreichen.**

(Quelle: Eigene Darstellung).

5.4.3 Gesamtfazit Ergebnisse Untersuchungsbereich III. Abstimmung

Die Ergebnisse dieses Untersuchungsbereichs zeigen, dass an den befragten Schulen die Ziele/Konzepte der schulinternen Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung nicht aufeinander abgestimmt sind. Die Bedeutsamkeit einer Abstimmung wurde sowohl von den Experten, wie auch von den befragten Lehrpersonen, nicht erkannt. Von daher ist es auch nicht erstaunlich, dass eine systematische Ausrichtung der schulinternen Weiterbildungsinhalte am Schulprogramm an den befragten Schulen i.d.R. nicht erfolgt und eine inhaltliche Abstimmung dieser beiden Bereiche, wenn

überhaupt, nur punktuell stattfindet. Die schulinterne Lehrerweiterbildung spielt demnach im Rahmen der Erreichung der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes derzeit an den teilnehmenden Berufsfachschulen keine bzw. nur eine äusserst geringe Rolle.

Allerdings wird eine Verbindung zwischen den Segmenten schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung von den Experten sehr wohl gesehen, weshalb diese der Meinung sind, dass die schulinterne Weiterbildung ihren *„Beitrag"* innerhalb der Schulentwicklung zu leisten habe (s. *5.4.2.1 Abstimmung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung und Ziele/Konzept Schulentwicklung*). Aus diesem Grund wird die schulinterne Lehrerweiterbildung von diesen auch als geeignetes Mittel angesehen, um die Ziele/das Konzept der Schulentwicklung zu erreichen. Demgegenüber wird diese Fragestellung von den Lehrpersonen jedoch verneint. Überdies sind die Lehrpersonen auch nicht der Meinung, dass die schulinterne Lehrerweiterbildung bei der Umsetzung der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes in irgendeiner Art und Weise hilfreich sei. Gegensätzlich zu der obigen Auffassung der Experten hat die schulinterne Lehrerweiterbildung demnach nach Meinung der Lehrpersonen keinen *„Beitrag"* innerhalb der Schulentwicklung zu leisten.

Grundsätzlich besteht an den teilnehmenden Schulen kein kontinuierlicher, kollegialer Austausch zwischen dem Team schulinterner Weiterbildung und dem Team Schulentwicklung, obwohl es an den Schulen B und D Schnittstellen zwischen diesen gibt. Die Verantwortung für die Abstimmung beider Bereiche obliegt daher allein der Schulleitung. Die Experten würden die Implementierung eines solchen regelmässigen Austausches zwischen den beiden Teams jedoch befürworten.

5.5 Untersuchungsbereich *IV. Nachhaltigkeit*

5.5.1 Ergebnisse quantitative Untersuchung

5.5.1.1 Hypothesenüberprüfung IV. Nachhaltigkeit

Die Items 5.1, 5.2, 5.3 und 5.4 zur Überprüfung von H_8 wurden ebenfalls einem einseitigen t-Test bei einer Stichprobe mit einem Testwert von gleich fünf unterzogen.

H_8: Der Zielerreichungsgrad von Schulentwicklung ist den Lehrpersonen unzureichend bekannt (Testwert<5).

Tabelle 39: Werte H_8.

Item	***N***	***M***	***SD***	***t***	***p***
5.1 Wie schlecht/gut ist Ihnen der Stand der Zielerreichung der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes allgemein bekannt?	239	4.6466	1.62109	-5.107	.000***
5.2 Wie schlecht/gut sind Ihnen Informationen über die Zielerreichung abgeschlossener Schulentwicklungsprojekte an Ihrer Schule allgemein zugänglich?	238	5.0084	1.52058	n.a.	
5.3 Wie schlecht/gut sind Ihnen Ansprechpersonen zur Zielerreichung abgeschlossener Schulentwicklungsprojekte allgemein bekannt?	239	5.1674	1.60003	n.a.	
5.4 Wie schlecht/gut wurden Sie bisher von der Schulleitung/dem Q-Team über den Zielerreichungsgrad der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes informiert?	240	5.1625	1.58003	n.a.	

(Quelle: Eigene Darstellung).

Wie Tabelle 39 zeigt, ist 5.1. als einziges Item (höchst) signifikant ($t(238)=-5.11$, $p=.000$***). Den Lehrpersonen ist der aktuelle Stand der Zielerreichung der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes unzureichend bekannt, d.h. sie beantworten jene Frage mit einem Mittelwert von signifikant niedriger als fünf. Geringere Defizite zeigen sich bei den anderen Items, die alle einen Mittelwert von grösser als fünf aufweisen. Demnach sind den Lehrpersonen Informationen über die Zielerreichung abgeschlossener Schulentwicklungsprojekte an ihrer Schule ausreichend zugänglich und Ansprechpersonen zur Zielerreichung abgeschlossener Schulentwicklungsprojekte allgemein bekannt. Des Weiteren vertreten die Lehrkräfte die Ansicht, von der Schulleitung bzw. dem Schulentwicklungsteam bisher ausreichend gut über den Zielerreichungsgrad der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes informiert worden zu sein. Jedoch ist anzumerken, dass sämtliche beobachtete Mittelwerte zwar über dem festgelegten kritischen Wert von fünf liegen, allerdings diesen nicht

signifikant übertreffen. Dies lässt somit auf Verbesserungspotenzial auch bei diesen Items schliessen. Da lediglich Item 5.1 Signifikanz erreichte, kann H_8 allerdings nur teilweise bestätigt werden.

H_9 wurde mit einem einseitigen t-Test bei unabhängigen Stichproben nachgeprüft.

H_9:	Lehrpersonen mit Funktionsstelle informieren sich mehr über Schulentwicklung als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.

Tabelle 40: Werte H_9.

Item	*Funktionsstelle*	*N*	*M*	*SD*	*t*	*p*
7.2 Wie selten/oft sprechen Sie mit Ihren Kollegen über Schulentwicklungsthemen?	nein	123	4.4390	1.90834	4.202	.000***
	ja	109	5.5138	1.984274		
7.3 Wie selten/oft informieren Sie sich persönlich über Schulentwicklung an Ihrer Schule?	nein	123	4.6504	2.05651	3.835	.000***
	ja	109	5.6789	2.01789		

(Quelle: Eigene Darstellung).

Wie man aus Tabelle 40 entnehmen kann, ergeben sich für beide Items höchst signifikante Werte. Lehrpersonen mit Funktionsstelle sprechen öfters mit dem Kollegium über Schulentwicklungsthemen (M_{mit}=5.51 vs. M_{ohne}=4.44, t(230)=4.20, p=.000***) und informieren sich auch öfters persönlich über Schulentwicklung (M_{mit}= 5.68 vs. M_{ohne}=4.65, t(230)=3.84, p=.000***) an ihrer Schule. H_9 kann somit angenommen werden.

Auch H_{10}, die Item 2.5 abbildete, wurde mit einem einseitigen t-Test bei unabhängigen Stichproben überprüft.

H_{10}:	Lehrpersonen mit Funktionsstelle halten eine regelmässige Information über den Stand der Zielerreichung der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes für wichtiger als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.

Tabelle 41: Werte H_{10}.

Item	*Funktionsstelle*	*N*	*M*	*SD*	*t*	*p*
2.5 Wie unwichtig/wichtig ist Ihnen eine regelmässige Information über den aktuellen Stand der Zielerreichung der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes?	nein	123	5.1870	1.36915	.607	.273
	ja	109	5.3028	1.53662		

(Quelle: Eigene Darstellung).

Der vorgenommene t-Test zeigt kein signifikantes Ergebnis (*p*>.05). Lehrpersonen ohne Funktionsstelle halten eine regelmässige Information über den Stand der Zielerreichung der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes für nicht signifikant weniger wichtig als Lehrpersonen mit Funktionsstelle (*t*(229)=.61, *p*>.20). Als Konsequenz kann H_{10} nicht bestätigt werden.

Bei den Hypothesen H_{11a} und H_{11b} kam ein t-Test bei einer Stichprobe zur Überprüfung der Items 6.5, 6.6 und 6.7 für H_{11a} und 6.1, 6.2 sowie 6.3 für H_{11b} zur Anwendung.

H_{11a}: Schulinterne Lehrerweiterbildung beeinflusst die berufliche Situation der Lehrpersonen positiv (Testwert>5).

H_{11b}: Schulentwicklung beeinflusst die berufliche Situation der Lehrpersonen positiv (Testwert>5).

Tabelle 42: Werte H_{11a} und H_{11b}.

Item	*N*	*M*	*SD*	*t*	*p*
6.5 Wie schwach/stark verbessert schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein Ihren Unterricht? (H_{11a})	241	4.6639	1.42854	-3.652	.000***
6.6 Wie schwach/stark verbessert schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein Ihre beruflichen Fähigkeiten als Lehrperson? (H_{11a})	241	4.7510	1.41872	-2.724	.004**
6.7 Wie schwach/stark verbessert schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein Ihren schulischen Alltag? (H_{11a})	241	4.5917	1.39932	-4.521	.000***

Item	*N*	*M*	*SD*	*t*	*p*
6.1 Wie schwach/stark verbessert Schulentwicklung allgemein Ihren Unterricht? (H_{11b})	240	4.2458	1.47006	-7.948	.000***
6.2 Wie schwach/stark verbessert Schulentwicklung allgemein Ihre beruflichen Fähigkeiten als Lehrperson? (H_{11b})	239	4.2176	1.50166	-8.055	.000***
6.3 Wie schwach/stark verbessert Schulentwicklung allgemein Ihren schulischen Alltag? (H_{11b})	237	4.3249	1.46424	-7.098	.000***

(Quelle: Eigene Darstellung).

Die Überprüfung der Hypothesen H_{11a} und H_{11b} ergab für alle Items umgekehrte Ergebnisse. Die Zustimmung der Teilnehmenden zu allen Items war nicht signifikant höher als der im Vorfeld festgelegte Testwert von fünf, sondern höchst signifikant bzw. hoch signifikant (Item 6.6) niedriger. Die befragten Lehrpersonen sind somit nicht der Ansicht, dass die schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein ihren Unterricht, ihre beruflichen Fähigkeiten als Lehrpersonen und/oder ihren schulischen Alltag verbessert. Die kongruent konstruierten Items zum Thema Schulentwicklung zeigen sogar eine tendenzielle noch geringerer Zustimmung (s. Mittelwerte). H_{11a} und H_{11b} können somit nicht angenommen werden. Im Gegenteil: Die Ergebnisse offenbaren erhebliche Defizite bezüglich der wahrgenommenen Effektivität von schulinterner Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung hinsichtlich der Verbesserung der beruflichen Situation als Lehrperson.

5.5.1.2 Unterstützung Umsetzung Inhalte Schulentwicklung/ Lehrerweiterbildung Unterricht

Weiterhin wurde untersucht, inwiefern die Lehrpersonen Unterstützung bezüglich der Umsetzung von Schulentwicklung/Lehrerweiterbildung in ihren Unterricht wünschen. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Lehrende hier generell keinen besonders grossen Bedarf sehen und stattdessen unabhängig bleiben möchten. Ein einseitiger t-test zum Vergleich von Mittelwerten zeigt eindeutig, dass Lehrende generell keine bzw. nur eine geringe Unterstützung bei der Umsetzung der Inhalte der Schulentwicklung in ihrem Unterricht wünschen (Item 6.4: M=3.75, SD=1.58, $t(239)$= -12.196, p=.000***, M=3.75, SD=1.58, p=.000*** (Testwert von fünf)). Auch bei der schulinternen Lehrerweiterbildung zeigt sich das gleiche

Bild: Lehrkräfte legen keinen grossen Wert darauf, Unterstützungsleistungen bei der Implementierung von Inhalten der schulinternen Lehrerweiterbildung in ihrem Unterricht zu erhalten (Item 6.8: M=3.87, SD=1.61, t(240)=-10.892, p=.000*** (Testwert von fünf)).

Das Antwortverhalten der Funktionsstelleninhaber (Team erweiterte Schulleitung (Item 6.4: M=3.45, SD=2.02, t(10)=-2.54, p=.015*; Item 6.8: M=3.72, SD=1.79, t(10)=-2.35, p=.020*)), Q-Team (Item 6.4: M=3.70, SD=1.77, t(9)=-2.327, p=.023*; Item 6.8: M=4.10, SD=1.73, t(9)=-1.646, p=.067) und Team schulinterne Lehrerweiterbildung (Item 6.4: M=4.25, SD=1.22, t(11)=-2.138, p=.028*; Item 6.8: M=4.25, SD=1.42, t(11)= -1.827, p=.048*)), unterscheidet sich hier nur unwesentlich von den übrigen Lehrkräften. Allein die sonstigen Funktionsstelleninhaber wünschen sich signifikant bzw. marginal signifikant weniger Unterstützung bei der Implementierung der Inhalte der Schulentwicklung als die Lehrenden ohne Funktionsstelle (M_{diff}=-.59, $p_{two\text{-}tailed=}$.012*) und die Lehrkräfte im Team schulinterne Lehrerweiterbildung (M_{diff}=-.88, $p_{two\text{-}tailed=}$.076).

5.5.1.3 Zukünftige Information Zielerreichungsgrad Schulentwicklung

Im Durchschnitt möchten alle Lehrer zukünftig gut von der Schulleitung bzw. dem Team Schulentwicklung über den Zielerreichungsgrad der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes informiert werden. Dies äussert sich statistisch darin, dass die Antwort auf die entsprechende Frage den Wert von fünf signifikant übersteigt (M=5.24, SD=1.52, t(237)=2.431, p=.008**). Am wenigsten möchten die Lehrpersonen ohne Funktionsstelle über den Zielerreichungsgrad der Schulentwicklung informiert werden (M=4.9752, SD=1.58358). Deren Informationsbedarf ist bei einem einseitigen Mittelwertvergleichstest signifikant niedriger als jener der erweiterten Schulleitung (M_{ohne} vs. M_{SL}, t(130)=-1.87, p=.032*).

5.5.1.4 Bekanntheit Massnahmen abgeschlossener Schulentwicklungsprojekte

Die Massnahmen aus abgeschlossenen Schulentwicklungsprojekten sind den Lehrern eher unterdurchschnittlich gut bekannt und hoch signifikant niedriger als der Schwellenwert von fünf (M=4.68, SD=1.59, t(239)=-3.131, p=.001**). Zweiseitige Posthoc-Tests machen deutlich, dass diese den Lehrpersonen ohne Funktionsstelle signifikant weniger bekannt sind als den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung (M_{diff}=-1.17, p=.017*),

den Mitgliedern des Teams Schulentwicklung (M_{diff}=-1.53, p=.003**) und den Lehrpersonen mit sonstigen Funktionsstelle (M_{diff}=-.45, p=.047*), jedoch nicht als den Mitgliedern des Teams der schulinternen Lehrerweiterbildung (M_{diff}=-.13, p>.40). Weiterhin sind die Mitglieder des Schulentwicklungsteams signifikant besser über abgeschlossene Schulentwicklungsprojekte informiert als die Mitglieder des Teams der schulinternen Lehrerweiterbildung (M_{diff}=1.40, p=.036*). Die Ergebnisse lassen somit insgesamt auf ein Informationsdefizit hinsichtlich abgeschlossener Schulentwicklungsprojekte und deren Massnahmen seitens der Lehrkräfte ohne Funktionsstelle, aber auch seitens der Lehrkräfte im Team der schulinternen Lehrerweiterbildung schliessen.

5.5.1.5 Zusammenfassung Ergebnisse quantitative Untersuchung

Tabelle 43 resümiert an dieser Stelle die quantitativen Ergebnisse des Untersuchungsbereichs *IV. Nachhaltigkeit.*

Tabelle 43: Übersicht quantitative Resultate Untersuchungsbereich *IV. Nachhaltigkeit*.

Übersicht quantitative Resultate Untersuchungsbereich *IV. Nachhaltigkeit* allgemein
• Den Lehrpersonen ist der Zielerreichungsgrad der SE-Ziele/des -konzeptes unzureichend bekannt. • Den Lehrpersonen sind Informationen über den Zielerreichungsgrad abgeschlossener SE-Projekte in ausreichendem Masse zugänglich. • Den Lehrpersonen sind Ansprechpersonen zur Zielerreichung abgeschlossener SE-Projekte allgemein bekannt. • Die Lehrpersonen wurden bisher ausreichend über den Zielerreichungsgrad abgeschlossener SE-Projekte informiert.
• Lehrpersonen mit Funktionsstelle informieren sich persönlich mehr über SE als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle. • Lehrpersonen mit Funktionsstelle sprechen mit Kollegen öfter über SE als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle. • Lehrpersonen mit/ohne Funktionsstelle halten eine regelmässige Information über den Stand der Zielerreichung der SE-Ziele/des -konzeptes gleichermassen für wichtig. • Alle Lehrpersonen möchten zukünftig über den Zielerreichungsgrad der SE-Ziele/des -konzeptes informiert werden. • Massnahmen abgeschlossener SE-Projekte sind den Lehrpersonen unzureichend bekannt.

Übersicht quantitative Resultate Untersuchungsbereich *IV. Nachhaltigkeit* allgemein

Hauptergebnisse:

- ✓ **Den Lehrpersonen ist der Zielerreichungsgrad der SE-Ziele/des -konzeptes unzureichend bekannt.**
- ✓ **Die Lehrpersonen wurden bisher ausreichend über den Zielerreichungsgrad abgeschlossener SE-Projekte informiert.**
- ✓ **Lehrpersonen mit/ohne Funktionsstelle halten eine regelmässige Information über den Stand der Zielerreichung der SE-Ziele/des -konzeptes gleichermassen für wichtig.**
- ✓ **Massnahmen abgeschlossener SE-Projekte sind den Lehrpersonen unzureichend bekannt.**

Übersicht quantitative Resultate Schilw Untersuchungsbereich *IV. Nachhaltigkeit*

- Schilw verbessert den Unterricht der einzelnen Lehrperson nicht.
- Schilw verbessert die beruflichen Fähigkeiten der einzelnen Lehrperson nicht.
- Schilw verbessert den beruflichen Alltag der Lehrpersonen nicht.
- Lehrpersonen wünschen sich keine Unterstützung bei der Umsetzung von Schilw-Inhalten in ihrem Unterricht

Hauptergebnisse:

- ✓ **Schilw hat keinen (positiven) Einfluss auf die berufliche Situation (Unterricht, berufliche Fähigkeiten, beruflicher Alltag) der einzelnen Lehrpersonen.**
- ✓ **Lehrpersonen wünschen sich keine Unterstützung bei der Umsetzung von Schilw-Inhalten in ihrem Unterricht.**

Übersicht quantitative Resultate SE Untersuchungsbereich *IV. Nachhaltigkeit*

- SE verbessert den Unterricht der einzelnen Lehrperson nicht.
- SE verbessert die beruflichen Fähigkeiten der einzelnen Lehrperson nicht.
- SE verbessert den beruflichen Alltag der Lehrpersonen nicht.
- Lehrpersonen wünschen sich keine Unterstützung bei der Umsetzung von SE-Inhalten in ihrem Unterricht.

Hauptergebnisse:

- ✓ **SE hat keinen (positiven) Einfluss auf die berufliche Situation (Unterricht, berufliche Fähigkeiten, beruflicher Alltag) der einzelnen Lehrpersonen.**
- ✓ **Lehrpersonen wünschen sich keine Unterstützung bei der Umsetzung von SE-Inhalten in ihrem Unterricht.**

(Quelle: Eigene Darstellung).

5.5.2 Ergebnisse qualitative Untersuchung

5.5.2.1 Verbesserung Unterricht der einzelnen Lehrperson durch Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung

Dieses Interviewitem (s. Item 1d. in Kap. *5.2.2.1.3 Inhalt*) wurde von den Probanden bezüglich des Inhalts der schulinternen Lehrerweiterbildung anstatt auf die Ziele/das Konzept bezogen beurteilt. Dies erscheint insofern nicht überraschend, da bereits in Kapitel *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung* festgestellt wurde, dass die meisten der befragten Schulen (Schule A, B, C, D) ihre schulinterne Weiterbildung nicht nach einem übergeordneten Konzept ausrichten. Die Mehrheit der befragten Experten ist sich indes sicher, dass die Inhalte der schulinternen Lehrerweiterbildung auch Einzug in den Unterricht der einzelnen Lehrperson finden und diesen auch optimieren. Allerdings lassen sich die Aussagen der Experten nicht durch konkrete Zahlen anhand durchgeführter Erhebungen fundieren.

Der Experte von Schule D begründet seine Aussage damit, dass die inhaltlichen Inputs der schulinternen Weiterbildung oftmals von der Lehrerschaft selber stammen (s. Kap. *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung*) und folglich dann auch im Unterricht umgesetzt werden. Als Beispiele hierfür nennt er die Inhalte der letzten Weiterbildungen (vgl. Kap. *5.2.2.4 Inhalte schulinterner Lehrerweiterbildung*).

> *„Ja, auf jeden Fall. Schulseminar digitale Medien, je nachdem dann auch die Dropbox […] oder die Facebook-Seite oder What's-App-Sachen werden dann auch genutzt […]. Also, wenn man die Basis fragt, viele Inputs kommen ja auch von der Basis, der Lehrerschaft. Und wenn man das aufnimmt und umwandelt, dann wird das auch genutzt."* [Experte Schilw Schule D].

In gleicher Weise argumentiert auch der Experte von Schule C. Aus seiner Aussage geht auch hervor, dass aufgrund der privaten Trägerschaft von Schule C *(Kap. 5.4.1 Vorstellung der partizipierenden Schulen)* eventuell mehr Mittel zur Unterstützung der schulinternen Weiterbildung und somit auch der Lehrpersonen zur Verfügung stehen als bei den anderen Schulen in kantonaler Trägerschaft. Inhaltlich bezieht er sich allerdings auf eher kurzfristige Unterstützungsaktivitäten, wie z.B. Krisenintervention, anstatt auf strategische Ziele der schulinternen Weiterbildung.

> *„Verbessert ihn, würde ich jetzt sagen, wesentlich, weil wir eben wirklich sehr dadurch, dass wir eben auch die Mittel und die Möglichkeit haben, […], in diesem Fall die Berufsfachschule, auch spezifisch nach ihren Bedürfnissen zu fragen, wo aus pädagogischer Sicht, wo aus methodisch-didaktischer Sicht Bedarf besteht, persönliche Begleitung und, und, und… […]. Da ist man natürlich schon sehr nahe am Unterricht und an dem, was eigentlich auch der aktuelle Bedarf ist. Also auch ad hoc Interventionen, Kriseninterventionen, das wird alles sehr unterstützt und begleitet."* [Experte Schilw Schule C].

Entgegen dieser Aussagen der Experten C und D wurde aber in Kapitel *5.3.2.2 Ziel-/Konzeptentwicklung schulinterne Lehrerweiterbildung* von diesen herausgestellt, dass die Bedürfnisse der Lehrkräfte im Hinblick auf die schulinternen Weiterbildungsinhalte eine eher untergeordnete Rolle spielen. Von daher müsste eine Optimierung des Unterrichts unabhängig von den Bedürfnissen der Lehrerschaft beurteilt werden.

Hingegen unterscheidet der Experte von Schule A zwischen schulinternen Weiterbildungsinhalten, welche direkt bzw. indirekt den Unterricht der Lehrpersonen beeinflussen. Seiner Meinung nach ist der Einfluss der Weiterbildungsinhalte demnach unterschiedlich stark: *„Ich überlege jetzt einfach, weil es nicht immer gleich ist. […]."* [Experte Schilw Schule A]. Als Beispiel für einen indirekten Einfluss auf den Unterricht der einzelnen Lehrkraft nennt er das Thema *„Gewalt-/Suchtprävention"*.

> *„[…]. Andere Jahre, wir hatten ja mal das Thema Gewalt-/Suchtprävention […], dort ist es weniger fasslich. Aber auch dort würde ich sagen, weil wir aufgrund von dem Interventionsschemen entwickelt haben, die im Moment mehr oder weniger unbestritten sind. Also, welche die Leute auch anwenden würden, wenn sie das hätten oder auch anwenden, wenn es einen Konflikt gibt."* [Experte Schilw Schule A].

Ebenso hat der Experte von Schule E diesbezüglich positive Rückmeldungen von der Lehrerschaft an seiner Schule bekommen. *„[…]. Ja, das hoffen wir natürlich schon. Da haben wir auch ganz gut Rückmeldung bekommen, dass da die Anregungen aufgenommen werden. […]."* [Experte Schilw Schule E]. Wogegen die Aussage des Experten von Schule B zwar in dieser Beziehung zwar hoffungsvoll, aber auch sehr unsicher erscheint. *„Ich hoffe es, ich glaube schon, dass ein Grossteil der Lehrpersonen etwas mitnimmt und dieses auch anwendet."* [Experte Schilw Schule B].

Zwischenfazit

Da die meisten der befragten Schulen, mit Ausnahme von Schule E, ihre schulinterne Lehrerweiterbildung nicht nach einem Konzept ausrichten, kann geschlussfolgert werden, dass ein Zusammenhang zwischen den Zielen/Konzept von schulinterner Weiterbildung und einer Optimierung des Unterrichts der Einzellehrperson nicht erkannt wurde. Folgendes lässt sich aber in Bezug auf eine Verbesserung des Unterrichts anhand der Inhalte der schulinternen Weiterbildung festhalten: Alle Experten sind der Ansicht, dass die Inhalte der schulinternen Lehrerweiterbildung den Unterricht verbessern. Allerdings konnten von Seiten der Experten keine empirischen Daten vorgelegt werden, welche diese Sichtweise untermauern. Zudem erscheint die Aussage des Experten von Schule A plausibel, dass bestimmte Weiterbildungsinhalte den Unterricht unterschiedlich stark beeinflussen.

5.5.2.2 *Modifizierung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung bzw. Unterstützungsleistungen zur Verbesserung des Unterrichts der Einzellehrperson*

In Kapitel *5.5.2.1 Verbesserung Unterricht der einzelnen Lehrperson durch Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung* wurde dargestellt, dass sich der Experte von Schule B entgegen der anderen Experten im Hinblick auf die vorhergehende Fragestellung besonders unsicher äusserte. Deshalb wurde allein dieser Experte zu einer Modifizierung der Ziele oder des Konzeptes der schulinternen Lehrerweiterbildung bzw. zu entsprechenden Unterstützungsleistungen befragt, welche die Lehrkräfte erhalten sollten, damit der Unterricht der Einzellehrperson sich durch diese verbessern könnte (s. Item 6d in Kapitel *5.2.2.1.3 Inhalt*).

Der Experte von Schule B konnte zu der Modifizierung der Ziele oder des Konzeptes an seiner Schule allerdings nichts beitragen: *„Nein, eine Idee habe ich eigentlich nicht. […].“* [Experte Schilw Schule B].

Zwischenfazit

Zu einer erfolgreichen Modifizierung der Ziele/des Konzeptes der schulinternen Lehrerweiterbildung bzw. zu gewünschten Unterstützungsleistungen konnte von Seiten des Experten B nichts beigetragen werden.

5.5.2.3 Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten durch Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung

Dieses Item 4d wurde ebenso wie Item 1d in Kapitel *5.5.2.1 Verbesserung Unterricht der einzelnen Lehrperson durch Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung* von den Experten nicht hinsichtlich der Zielsetzung/der Konzeption der schulinternen Lehrerweiterbildung beantwortet, sondern im Hinblick auf die jeweiligen Weiterbildungsinhalte. Dies spricht auch hier dafür, dass ein Zusammenhang zwischen den Zielen/dem Konzept der schulinternen Weiterbildung und einer Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen von den Experten nicht erkannt wurde. Alle Probanden äusserten sich dahingehend positiv, dass die Inhalte bzw. die schulinternen Lehrerweiterbildung allgemein zu einer Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten[160] der Lehrkräfte beitragen.

Von der Mehrheit der Probanden (Experte Schilw Schule A, D und E) wurde dahingehend aber lediglich der soziale Aspekt der schulinternen Lehrerweiterbildung, welcher sich positiv auf die kollegiale Zusammenarbeit auswirkt, herausgestellt und nicht die Fachlichkeit bzw. gemäss Rolff (2006) die Unterrichtsentwicklung an sich in den Vordergrund gestellt (s. Kap. *3.4.1.3 Unterrichtsentwicklung*).

Nach Meinung des Experten von Schule D wirkt sich der oben bereits erwähnte soziale Aspekt vor allem auf die Schulkultur seiner Schule aus:

> *„Unbedingt! Auch der Austausch mit den Lehrern ist sicher noch spannend, wenn man sich beruflich am Abend in einem Kurs austauscht oder so. Dass die Leute mal wieder zusammensitzen, das geht wirklich in die Schulkultur rein, […].“* [Experte Schilw Schule D].

Für den Experten von Schule A ist der soziale Aspekt primär aufgrund der verschiedenen Schulhäuser seiner Schule wichtig. Da sich so Lehrpersonen im Rahmen der schulinternen Weiterbildung Lehrpersonen begegnen, die sich im normalen Schulalltag nur selten sehen.

> *„Das müssten sie ja… Aber ich glaube der Haupteffekt von der Veranstaltung ist immer der soziale Aspekt, weil wir ja verschiedene Schulhäuser haben. […]. Dass man*

160 *Anmerkung SF: Gemeint ist hier die berufliche Handlungskompetenz (s. Kapitel 1.3 Komplementarität der Schweizer Lehrerbildungsphasen, 1.6 Synopse der Zielsetzungen, Aufgaben und Inhaltsbereiche von Lehrerweiterbildung, 3.4.1.3 Unterrichtsentwicklung).*

mit Leuten zusammenarbeitet, die man schon ganz lange nicht mehr gesehen hat und das überlagert natürlich alles andere. […].“ [Experte Schilw Schule A].

Darüber hinaus wird seiner Meinung nach durch das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung aber auch die Berufsidentität der Lehrkräfte bezüglich des Lehrberufs gefördert, was besonders für Berufskundelehrer[161], welche vorher einer anderen Profession nachgingen, von Bedeutung ist.

„[…] Aber was auch noch wichtig ist, ist die Förderung der beruflichen Identität, […]. Dass es eine Berufsidentität gibt, die bedeutet, ich verstehe mich z.B. im FaBe-Bereich [Anmerkung SF: Gemeint ist der Bereich der Fachpersonen Betreuung.[162]] als Lehrperson so oder so und nicht als Psychologin in der Schule, um es pointiert zu sagen oder Sozialarbeiter, sondern als Lehrperson. […].“ [Experte Schilw Schule A].

Auch der Experte von Schule E bezieht sich in seiner Aussage rein auf diesen Aspekt, welcher seiner Ansicht nach das Schulklima langfristig positiv beeinflusst.

„[…]. Wir sind da meistens auch gemeinsam weggefahren und haben da so viel gemeinsam erlebt. Das man eben auch nach Jahren immer noch darüber spricht: „Weisst du noch damals in…?“ Das waren wirklich Highlights der Zusammenarbeit und hat zusammen geschweisst und dazu geführt, dass man an einem Strick zieht… und zusammen eigentlich Lernprozesse der Lernenden fördern möchte.“ [Experte Schilw Schule E].

Der Experte von Schule B betont in seiner Antwort, dass sich die anstehende schulinterne Weiterbildung inhaltlich komplett auf den Bereich *Teambuilding* fokussiert. *„[…]. In unserer nächsten Schilw im Juni geht es beispielsweise rein um Teambuilding und Austausch und das bringt sehr, sehr viel. […].“* [Experte Schilw Schule B].

Allein der Experte von Schule C beschreibt im Rahmen der Optimierung der Arbeitsmarktfähigkeit der Lehrpersonen durch die Ziele/das Konzept der schulinternen Weiterbildung auch weitere Themen aus dem Bereich der Personalentwicklung (s. Kap. *3.4.1.2 Personalentwicklung*) sowie bildungspolitische Inhalte.

161 Siehe auch *<http://www.berufsberatung.ch/dyn/6010.aspx?id_funktion=3042&id_branch=257>,* Stand 10. Mai 2015.

162 Für weitere Informationen siehe *<http://www.fachperson-betreuung.ch>,* Stand 10. Mai 2015.

> *„Eindeutig! Vom Selbst- und Zeitmanagement bis zur Arbeitsorganisation und eben auch bildungspolitische, in unserem Fall […] Themen. […].“* [Experte Schilw Schule C].

Zwischenfazit

Angesichts der gegebenen Antworten der Experten kann auch hier geschlussfolgert werden, dass eine Verbindung zwischen den Zielen/Konzept von schulinterner Lehrerweiterbildung und einer Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen von den Experten nicht erkannt wurde. In Bezug auf eine Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten durch die Weiterbildungsinhalte lässt sich folgendes festhalten: Die Experten bewerten vor allem den sozialen Aspekt der schulinternen Lehrerweiterbildung für die Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen als bedeutsam. Die thematischen Weiterbildungsinhalte scheinen demgegenüber eine eher untergeordnete Rolle zu spielen.

5.5.2.4 Verbesserung Unterricht der einzelnen Lehrperson durch Ziele/ Konzept Schulentwicklung

Dieses Interviewitem war für die befragten Experten besonders schwer zu beantworten, was sich auch darin zeigt, dass sich die Antworten der Experten nicht auf die implementierten Ziele oder das Konzept von Schulentwicklung, sondern im Fall von Schule B und C auf die Inhalte der schulinternen Weiterbildung respektive auf Massnahmen der Abteilung Personalentwicklung bezogen und bei den Schulen A und E einzig der formale Aspekt des Lernendenfeedbacks des Qualitätsmanagementsystems aufgegriffen wurde. Insofern wurde eine Verbindung zwischen der Ziel- bzw. des Konzeptformulierung im Bereich Schulentwicklung und einer Verbesserung des Unterrichts der Einzellehrperson von den Experten nicht erkannt.

Nach Meinung des Experten von Schule B haben die Inhalte von Schulentwicklung nur einen Einfluss auf den Unterricht der Einzellehrperson, wenn dieser direkt angesprochen wird, wie dieses im Fall von Unterrichtsentwicklung der Fall ist. *„Den Unterricht der einzelnen Lehrpersonen beeinflusst es wenig, wenn dieser nicht direkt thematisiert wird. […].“* [Experte SE Schule B]. Als Beispiel beschreibt er eine schulinterne Weiterbildung, welche Präsentationstechniken zum Inhalt hatte: *„[…]. Wir haben da eine Schilw mal gehabt: Wie präsentiert man besser? […]. Das war da so ein Punkt. […].“* [Experte SE Schule B].

Als Begründung für die geringen Auswirkungen der Inhalte von Schulentwicklung auf den Unterricht der Einzellehrperson führt der Experte von Schule B die inhaltliche Gewichtung der Schulleitung an.

> *„[…]. Man legt eben wahrscheinlich mehr Gewicht auf Reglemente und Vorschriften vom Kanton, welche von der Schulleitung als wichtiger angesehen werden, als vielleicht auf Schulentwicklung im Unterricht selber. […].“* [Experte SE Schule B].

Überdies weist er der Lehreraus- und -weiterbildung und demnach nicht der Schulentwicklung im Bereich Unterrichtsentwicklung eine erhöhte Verantwortungsfunktion in dieser Beziehung zu.

> *„[…]. Auf der anderen Seite muss man sehen, dass jede einzelne Lehrperson mal einen Didaktikkurs besucht hat, […], hat Weiterbildung gemacht. Also sollte man erwarten können, dass der Unterricht dementsprechend gut ist. […].“* [Experte SE Schule B].

Auch an Schule C hat die Schulentwicklung wenig zur Weiterentwicklung des Unterrichts beigetragen: *„[…]. Das haben wir [Anmerkung SF: Gemeint ist die Personalabteilung.] jetzt selbst weiterentwickelt, da hat die Schulentwicklung wenig unterstützt, […].“* [Experte SE Schule C]. An Schule C hat die Personalabteilung für einen bestimmten Ausbildungsberuf alle Unterrichtsmaterialen standarisiert.

> *„[…] Unsere ganze […]-Ausbildung ist standardisiert. Das erste Semester ist fertig, das zweite Semester kommt, […]. Somit findet Schulentwicklung natürlich überall ein bisschen statt. […].“* [Experte SE Schule C].

Die Aussagen der Experten der Schulen A und D beziehen sich, wie anfangs schon erläutert, auf den inhaltlichen Bestandteil Lernendenfeedback des implementierten Qualitätsmanagementsystems (s. Kap. *5.2.2.7 Organisation Schulentwicklung*). Nach Auffassung beider Experten ist diese Massnahme vornehmlich für eine Steigerung der Unterrichtsqualität im Bereich Schulentwicklung verantwortlich.

> *„Die Lehrpersonen müssen ja auch Feedbacks machen, die dann den Unterricht immer wieder reflektieren. Sie müssen sich selber Ziele machen. Durch das gibt es auch eine Steigerung im Unterricht. […].“* [Experte SE Schule A].

So antwortete auch der Experte von Schule D:

> *„[…] Ich würde mal so sagen, das ganze Qualitätsmanagementsystem beinhaltet als eine Massnahme, dass man sich ständig verbessern will und ein Instrument dafür*

sind die Befragungen bei den Lernenden. Das fliesst dann ja an die Lehrpersonen zurück. […].“ [Experte SE Schule D].

Zwischenfazit

Gemäss der Aussagen der befragten Experten wurde ein Zusammenhang zwischen den Zielen/dem Konzept der Schulentwicklung und einer Optimierung des Unterrichts der einzelnen Lehrperson von diesen nicht erkannt. Vielmehr sehen die befragten Experten die Inhalte der schulinternen Lehrerweiterbildung, sofern sich diese auf den Bereich der Unterrichtsentwicklung beziehen und das Instrument des Lernendenfeedbacks als direkte Antriebskräfte für eine Optimierung des Unterrichts der Einzellehrperson.

5.5.2.5 Modifizierung Ziele/Konzept Schulentwicklung bzw. Unterstützungsleistungen zur Verbesserung des Unterrichts der Einzellehrperson

Aufgrund der negativen Beurteilung des Einflusses von Schulentwicklung auf den Unterricht der Einzellehrperson im vorhergehenden Kapitel *5.5.2.4 Verbesserung Unterricht der einzelnen Lehrperson durch Ziele/ Konzept Schulentwicklung* wurde der Experte von Schule B noch einmal zur Modifizierung der Ziele/des Konzeptes von Schulentwicklung bzw. nach Unterstützungsleistungen zur Optimierung des Unterrichts der einzelnen Lehrkraft befragt. Von einer Befragung des Experten von Schule C wurde hier abgesehen, da Schulentwicklung an dieser Schule gemäss seiner Aussage in Kapitel *5.2.2.11 Wissen Ziele/Konzept Schulentwicklung* keine Ziele/kein Konzept hat.

Nach Ansicht des Experten von Schule B hat weder Schulentwicklung, noch die schulinterne Lehrerweiterbildung einen Einfluss auf den Unterricht der Einzellehrperson. Ob jemand ein guter oder schlechter Lehrer ist, entscheiden seiner Meinung nach bestimmte charakterliche Eigenschaften, welche jedoch durch die Einstellung einer Lehrperson zum Thema Qualität beeinflusst und weiterentwickelt werden können.

„Eine Unterrichtsverbesserung kann nur erreicht werden, wenn die Lehrperson die Qualität ernst nimmt. […]. Ich sage immer nach meinen eigenen Erfahrungen, die Lehrperson vorne ist auch ein Schauspieler und wenn er/sie das nicht ist, neben dem Fachwissen, dann hat er auch keinen guten Unterricht. Die Lehrperson muss sich natürlich auch selber entwickeln. In der Schule und Schilw da kann man noch so viel bringen. […].“ [Experte SE Schule B].

Zwischenfazit

Nach Ansicht des Experten von Schule B spielen somit die Ziele/das Konzept von Schulentwicklung sowie auch diesbezügliche Unterstützungsleistungen keine Rolle für die Verbesserung der Unterrichtsqualität der Einzellehrperson.

5.5.2.6 Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten durch Ziele/Konzept Schulentwicklung

Die Probanden zeigten hier ein ähnliches Antwortverhalten wie schon bei Item 1e in Kapitel *5.5.2.4 Verbesserung Unterricht der einzelnen Lehrperson durch Ziele/Konzept Schulentwicklung.* Demnach scheinen die Einflüsse im Sinne einer Aufwertung, welche die Ziele/das Konzept von Schulentwicklung auf den Unterricht und die beruflichen Fähigkeiten der Lehrkraft allgemein haben, sich aus Expertensicht nicht oder nur geringfügig zu unterscheiden. Auch hier beziehen sich die Antworten vielfach nicht auf die implementierten Ziele/das Konzept von Schulentwicklung, sondern auf die persönliche Einstellung des Probanden (Experte B) und die Bestandteile des Qualitätsmanagementsystems (Experten A und D). Des Weiteren gaben die Experten der Schulen B und D an, dieses Item besonders *„heikel"* in der Beantwortung zu finden.

Der Experte von Schule B bezeichnete jedoch im Vergleich zu Item 1e diese Fragstellung als *„ganz heikel"*. *„Das ist eine ganz heikle Frage, nicht nur schwierig, sondern ganz heikel. […]."* [Experte SE Schule B]. Er legitimiert diese Äusserung damit, dass auch Lehrer, welche den Standards nicht genügen und demnach ihre beruflichen Fähigkeiten nicht weiterentwickeln oftmals lange unentdeckt bleiben.

> *„[…] Wenn man in der Industrie nicht genügt, dann muss man gehen. Aus, Punkt, fertig. Wenn man hier nicht genügt, dann dauert es ganz lange bis das erkannt wird […] und bis die Person dann entlassen wird. […]."* [Experte SE Schule B].

Aber auch wie bereits bei den vorhergehenden Item 1e ist der Experte von Schule B der Auffassung, dass die einzelne Lehrkraft sich nur aus eigener Überzeugung selber weiterentwickeln kann. Demnach haben seiner Meinung nach Schulentwicklung oder auch die Vorgaben der Schulleitung keinen Einfluss auf eine Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrperson (s. Kap. *5.5.2.5 Modifizierung Ziele/Konzept Schulentwicklung bzw. Unterstützungsleistungen zur Verbesserung des Unterrichts der Einzellehrperson*).

„[…]. Ich glaube einfach, dass nur durch sich selber entwickeln, also die Lehrperson muss den Mut haben, sich immer wieder selber zu entwickeln. Da kann die Schulleitung nicht viel machen. Sie kann höchstens Möglichkeiten zur Weiterbildung, […], anbieten. […].“ [Experte SE Schule B].

Ferner deklariert auch der Experte der Schule D diese Fragestellung als *„schwierig“. „Das ist schwierig. […].“* [Experte SE Schule D]. Sein Antwortverhalten gleicht daher sehr dem bereits vorher beantworteten Item 1e. Auch hier bezieht er sich wieder auf die Instrumente des Qualitätsmanagementsystems: *„[…] Anders gesagt, wir haben ja einige Instrumente, die da eingreifen,* […]. *“* [Experte SE Schule D]. Ausserdem schreibt er der Lehrerausbildung, wie auch schon Experte B bei der Beantwortung von Item 1e, hier eine Verantwortungsfunktion zu. Da die Ausbildung *„[…] gewisse Anforderungen hat […].“* [Experte SE Schule D]. Allerdings trägt seiner Ansicht nach die Ausbildung zur Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten der Einzellehrperson bei und neben den oben bereits erläuterten Feedbackinstrumenten, eben nicht die Ziele/das Konzept von Schulentwicklung, weshalb es an seiner Schule quantitative Zielsetzungen bezüglich des Ausbildungsstandes der voll ausgebildeten Lehrpersonen gibt.

„[…]. Dass man die in dem Sinn auch überprüft und eigentlich auch dranbleibt, dass die, die das nicht ganz erfüllen, daran arbeiten oder auch die Ausbildung machen. […]. Generell schon, ja, weil wir eine Zielsetzung bezüglich der Ausbildung, des Ausbildungsstandes, haben und das auch verfolgt wird.“ [Experte SE Schule D].

Auch die Antwort des Experten von Schule A bezieht sich nicht auf die Ziele/das Konzept von Schulentwicklung, sondern wie bereits zuvor (s. Item 1e in Kapitel *5.2.2.1.3 Inhalt*) auf Feedbackinstrumente des implementierten Qualitätsmanagementsystems, durch welche vor allem die Kommunikation unter den Lehrkräften gefördert wird.

„Ich denke schon. Wir haben ja auch kollegiales Feedback, wir haben verschiedene Teams, je nachdem gibt es ja auch die FIB-Gruppe [Anmerkung SF: Gemeint ist die fachkundige, individuelle Begleitung.], die Weiterbildungsgruppe, es gibt verschiedene Bereiche, wo sie dann auch im Team arbeiten müssen und die Kommunikation gefördert wird. […].“ [Experte SE Schule A].

Der Experte von Schule C ist ebenfalls der Ansicht, dass vor allem die Kommunikation der Lehrer gefördert wird. *„Zur Kommunikation sicherlich, […].“* [Experte SE Schule C]. Zudem erscheint dem Experten von Schule C vor allem die dynamische Schulkultur seiner Schule förderlich

für die Entwicklung der Lehrpersonen zu sein, welche hierdurch vielfach für Projekte gewonnen werden können.

> *„Wir bleiben ja ein dynamisches Umfeld und ich denke, das ist förderlich, […]. […]. Das macht es uns natürlich auch einfach, diese Leute für unsere Projekte zu begeistern […].“* [Experte SE Schule C].

Inwieweit das dynamische Umfeld auf die Ziele/das Konzept von Schulentwicklung zurückzuführen ist, konnte durch den Experten von Schule C indes nicht beantwortet werden.

Zwischenfazit

Gemäss der Aussagen der Probanden scheinen diese zwischen Item 1e und Item 4e nur geringfügige Unterschiede zu sehen. Eine Verbindung zwischen den Ziele bzw. dem Konzept der Schulentwicklung und den beruflichen Fähigkeiten der Einzellehrperson wurde von den Experten nicht erkannt. Vielmehr werden für die Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten der Einzellehrperson Faktoren, wie beispielsweise die Einstellung sowie der Ausbildungsstand der Lehrkräfte und das Instrument des kollegialen Feedbacks herangezogen. Der Gedanke eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses, wie ihn die Schulentwicklung vorsieht (s. Kap. *3.3 Schulentwicklung heute*), scheint daher nicht bei allen Experten präsent zu sein. An Schule C wird vor allem die Dynamik des schulischen Umfeldes als Ursache für die Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenz der Lehrkräfte gesehen.

5.5.2.7 Zusammenfassung Ergebnisse qualitative Untersuchung

Eine Zusammenfassung über die soeben dargestellten Resultate des Untersuchungsbereichs *IV. Nachhaltigke*it bieten nachstehend die Tabelle 44.

Tabelle 44: Übersicht Resultate qualitative Untersuchungsbereich *IV. Nachhaltigkeit*.

Übersicht qualitative Resultate Schilw Untersuchungsbereich *IV. Nachhaltigkeit*
• Eine Verbindung zwischen den Zielen/dem Konzept von Schilw und der Verbesserung des Unterrichts der Einzellehrperson wurde von den Experten nicht erkannt. • Die Inhalte von Schilw verbessern den Unterricht der Einzellehrperson positiv. • Verschiedene Schilw-Inhalte beeinflussen den Unterricht unterschiedlich stark.

Übersicht qualitative Resultate Schilw Untersuchungsbereich *IV. Nachhaltigkeit*

- Eine Verbindung zwischen den Zielen/dem Konzept von Schilw und der Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen wurde von den Experten nicht erkannt.
- Vor allem der soziale Aspekt von Schilw ist für die Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen bedeutsam.
- Die fachlichen Weiterbildungsinhalte spielen hinsichtlich einer Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen eine eher untergeordnete Rolle.

Hauptergebnisse:

- ✓ **Eine Verbindung zwischen den Zielen/dem Konzept von Schilw und der Verbesserung des Unterrichts der Einzellehrperson wurde von den Experten nicht erkannt.**
- ✓ **Eine Verbindung zwischen den Zielen/dem Konzept von Schilw und der Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen wurde von den Experten nicht erkannt.**
- ✓ **Die Inhalte von Schilw verbessern den Unterricht der Einzellehrperson positiv.**
- ✓ **Vor allem der soziale Aspekt von Schilw ist für die Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen bedeutsam.**

Übersicht qualitative Resultate SE Untersuchungsbereich *IV. Nachhaltigkeit*

- Eine Verbindung zwischen den Zielen/dem Konzept von SE und der Verbesserung des Unterrichts der Einzellehrperson wurde von den Experten nicht erkannt.
- Die Inhalte von SE haben nur einen Einfluss auf den Unterricht, wenn diese sich direkt auf den Bereich der Unterrichtsentwicklung beziehen.
- Das Instrument des Lernendenfeedbacks wird innerhalb der SE als direkte Antriebskraft für eine Optimierung des Unterrichts der Einzellehrperson gesehen.

- Eine Verbindung zwischen den Zielen/dem Konzept von SE und der Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen wurde von den Experten nicht erkannt.
- Für die Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen wurden vor allem Faktoren, wie z.B. der Ausbildungsstand, die Einstellung der Lehrperson und das dynamische Umfeld der Schule, verantwortlich gemacht.
- Das Instrument des kollegialen Feedbacks wird innerhalb der SE als direkte Antriebskraft für eine Optimierung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen gesehen.

Hauptergebnisse:

- ✓ **Eine Verbindung zwischen den Zielen/dem Konzept von SE und der Verbesserung des Unterrichts der Einzellehrperson wurde von den Experten nicht erkannt.**
- ✓ **Eine Verbindung zwischen den Zielen/dem Konzept von SE und der Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen wurde von den Experten nicht erkannt.**

(Quelle: Eigene Darstellung).

5.5.3 Gesamtfazit Ergebnisse Untersuchungsbereich IV. Nachhaltigkeit

Im Allgemeinen muss festgehalten werden, dass die Lehrpersonen im Rahmen der quantitativen Untersuchung angaben, das ihnen Informationen und Ansprechpersonen in Bezug auf den Zielerreichungsgrad von Schulentwicklung zwar zugänglich sowie allgemein bekannt sind, der Zielerreichungsgrad der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes selber ihnen aber nur unzureichend bekannt ist. Dies lässt darauf schliessen, dass die Lehrpersonen diese Informationskanäle hinsichtlich des Zielerreichungsgrades aus eigenem Antrieb in nicht ausreichender Art und Weise nutzen. Überraschend erweist sich vor diesem Hintergrund auch das Ergebnis, dass die Lehrkräfte angaben, bisher ausreichend gut über den Zielerreichungsgrad abgeschlossener Schulentwicklungsprojekte informiert worden zu sein, woraus geschlussfolgert werden könnte, dass Informationen hierüber den Lehrpersonen nicht besonders wichtig seien.

Konträr hierzu gaben jedoch die Lehrpersonen mit bzw. ohne Funktionsstelle gleichermassen an, regelmässige Informationen über den Stand der Zielerreichung für wichtig zu halten und auch zukünftig über diesen informiert werden zu wollen. Des Weiteren informieren sich Lehrpersonen mit Funktionsstelle mehr über Schulentwicklung und thematisieren diese auch öfter mit Kollegen, was die These unterstützt, dass Lehrpersonen mit Funktionsstelle über mehr Wissen in diesem Bereich verfügen als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle (s. Kap. *5.3.1.1 Hypothesenüberprüfung II. Ziel-/Konzeptentwicklung*). Allerdings sind den Lehrkräften Massnahmen aus abgeschlossenen Schulentwicklungsprojekten nur unzureichend bekannt, was Fragen hinsichtlich der Nachhaltigkeit von Schulentwicklungsprojekten im Allgemeinen aufwirft.

Die Ergebnisse dieses Untersuchungsbereichs offenbaren aber auch z.T. widersprüchliche Aussagen zwischen den interviewten Experten und den restlichen Lehrpersonen der Schulen. Hierbei muss zuerst festgehalten werden, dass eine Verbindung zwischen den Zielen/dem Konzept von schulinterner Lehrerweiterbildung und dem von Schulentwicklung in Verbindung mit einer Verbesserung des Unterrichts der Einzellehrperson sowie einer Optimierung der beruflichen Fähigkeiten von Lehrpersonen von den Experten nicht erkannt wurde (s. Kap. *5.3.2.1 Ausrichtung Ziele/Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung am Schulprogramm*), weshalb sich die folgenden Aussagen der Experten meist lediglich auf die Inhalte der schulinternen Weiterbildung und Schulentwicklung beziehen. Die Aussagen der

übrigen Lehrpersonen beziehen sich dabei auf schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung allgemein (vgl. Kap. *5.2.1.1.3 Inhalt*).

Aus den Aussagen der interviewten Experten geht hervor, dass diese der Ansicht sind, dass die Inhalte der schulinternen Lehrerweiterbildung, sowohl den Unterricht der Einzellehrperson, wie auch die beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen, entscheidend verbessern. Konträr zu dieser Sichtweise sind allerdings die Lehrpersonen der Meinung, das die schulinterne Weiterbildung allgemein weder den Unterricht der Einzellehrperson noch die beruflichen Fähigkeiten dieser in irgendeiner Art und Weise optimieren. Allerdings beziehen sich die qualitativ interviewten Experten in ihren Aussagen vor allem auf den sozialen Aspekt der schulinternen Lehrerweiterbildung, nicht auf die fachlichen Inhalte, was darauf schliessen lässt, dass diese eher von geringer Bedeutung sein dürften. Überdies sind die Lehrenden der Ansicht, dass die schulinterne Weiterbildung allgemein ebenfalls keinerlei positive Auswirkungen auf ihren beruflichen Alltag als Lehrperson hat.

Eine ähnliche Diskrepanz zeigt sich auch im Bereich der Schulentwicklung, wobei die Experten ihre Aussagen hier noch weiter spezifizierten. So wird von den Experten die schulinterne Lehrerweiterbildung, sofern sich diese auf den Bereich der Unterrichtsentwicklung bezieht, sowie das Instrument des Lernendenfeedback als förderlich für eine Optimierung des Unterrichts der Einzellehrperson im Rahmen der Schulentwicklung angesehen. Zur Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrenden durch Schulentwicklung werden hier von den Experten Faktoren, wie z.B. die Einstellung, der Ausbildungsstand sowie das Instrument des kollegialen Feedbacks, genannt. Die Lehrpersonen sind hier, wie auch bei der schulinternen Lehrerweiterbildung der Ansicht, dass Schulentwicklung allgemein weder den Unterricht der Einzellehrperson, noch die beruflichen Fähigkeiten und den beruflichen Alltag dieser verbessert.

Insgesamt offenbaren diese Ergebnisse erhebliche Defizite in Bezug auf die Effektivität und Nachhaltigkeit von schulinterner Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung. Die Schulen scheinen ihre schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung wenig strategisch zu planen, sondern eher auf operativer Ebene kurzfristig Projekte zu initiieren. Die Lehrpersonen scheinen daher insgesamt erhebliche Zweifel an der Wirksamkeit dieser Instrumente zu haben, weshalb es auch nicht weiter überraschend erscheint, dass sich diese keine Unterstützung bei der Umsetzung von Inhalten der schulinternen Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung in ihrem Unterricht wünschen.

5.6 Gesamtüberblick Untersuchungsergebnisse

Tabelle 45 fasst zum Schluss noch einmal die Hauptresultate dieser Untersuchung zusammen, bevor diese dann im folgenden Kapitel *7.1 Diskussion der Ergebnisse* noch einmal alle Ergebnisse umfassend erörtert werden.

Tabelle 45: Übersicht Hauptresultate insgesamt.

Übersicht Hauptresultate insgesamt
Übersicht quantitative Resultate Untersuchungsbereich *I. Wissen/Allgemeines*
✓ **Vollzeitlehrkräfte verfügen über mehr Wissen im Bereich Schilw als Teilzeitlehrkräfte.** ✓ **Die Ziele/das Konzept von Schilw sind den Lehrpersonen unzureichend bekannt.**
✓ **Vollzeitlehrkräfte verfügen in Bezug auf die Ansprechpersonen im Bereich SE über mehr Wissen als Teilzeitlehrkräfte.** ✓ **Die Ziele/das Konzept von SE sind den Lehrpersonen bekannt**
Übersicht quantitative Resultate Untersuchungsbereich *I. Wissen/Allgemeines*
✓ **Die Wichtigkeit von Schilw zeigt sich dadurch, dass diese der Schulleitung direkt unterstellt ist.** ✓ **Die schulinternen Weiterbildungsinhalte werden von der Schulleitung vorgegeben.** ✓ **Die Mitglieder des Teams Schilw, welche nicht der (erweiterten) Schulleitung angehören, sind für die Organisation und Planung von Schilw verantwortlich.** ✓ **Der Wissensstand der Lehrkräfte im Bereich Schilw allgemein an Schulen mit kantonaler Trägerschaft ist äusserst gering.** ✓ **Der Wissensstand der Lehrkräfte an Schulen mit kantonaler Trägerschaft bezüglich der Zielsetzung/des Konzeptes im Bereich Schilw, wenn vorhanden, ist äusserst gering.** ✓ **Der Wissensstand der Lehrkräfte an SWchulen mit kantonaler Trägerschaft bezüglich der schulinternen Weiterbildungsschwerpunkte ist äusserst gering.**

Übersicht Hauptresultate insgesamt
✓ **Die Wichtigkeit von SE zeigt sich dadurch, dass diese der Schulleitung direkt unterstellt ist.** ✓ **Die SE-Projekte werden von der Schulleitung vorgegeben.** ✓ **Die Mitglieder des Teams SE, welche nicht der (erweiterten) Schulleitung angehören, sind lediglich für die Organisation und Planung von SE-Projekten verantwortlich.** ✓ **Die Bedürfnisse der Lehrpersonen sind im Rahmen von SE bedeutend, spielen aber bei der Projektauswahl nur an einer Schule eine zentrale Rolle.** ✓ **Die SE-Projekte betreffen alle Bereiche der Schulorganisation und nicht schwerpunktmässig den Bereich der Unterrichtsentwicklung.** ✓ **Der Wissensstand der Lehrkräfte im Bereich SE allgemein an Schulen mit kantonaler Trägerschaft ist sehr heterogen.** ✓ **Der Wissensstand der Lehrkräfte an Schulen mit kantonaler Trägerschaft bezüglich der Zielsetzung/des Konzeptes im Bereich SE ist, wenn vorhanden, äusserst gering.** ✓ **Der Wissensstand der Lehrkräfte an Schulen mit kantonaler Trägerschaft bezüglich der initiierten SE-Projekte ist sehr heterogen.** ✓ **Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Wissensstand der Lehrkräfte im Bereich SE und dem Anstellungspensum sowie der Projektbeteiligung.** ✓ **Es besteht aus Expertensicht eine gewisse Hohlschuld im Sinne einer Eigenverantwortung im Bereich SE bezüglich des Einholens von Informationen.**

Übersicht quantitative Resultate Untersuchungsbereich *II. Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess*
✓ **Die Funktionsstelle hat einen Einfluss darauf, inwieweit Lehrpersonen in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess von Schilw einbezogen sind.** ✓ **Lehrpersonen mit Funktionsstelle verfügen über mehr Wissen über die Ziele/das Konzept von Schilw als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.** ✓ **Der Einbezug des Kollegiums in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess im Bereich Schilw wird von den Lehrpersonen als wichtig beurteilt.** ✓ **Das Kollegium als Ganzes war insgesamt nur äusserst gering am Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess im Bereich Schilw beteiligt.** ✓ **Die meisten Lehrpersonen bewerten die Erläuterungen der Ziele/des Konzeptes am Konvent im Bereich Schilw signifikant schlechter als im Bereich SE.** ✓ **Die Inhalte von Schilw decken sich nicht mit den Weiterbildungsbedürfnissen der Lehrpersonen.**

Übersicht Hauptresultate insgesamt

- ✓ **Die Funktionsstelle hat einen Einfluss darauf, inwieweit Lehrpersonen in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess von SE einbezogen sind.**
- ✓ **Lehrpersonen mit Funktionsstelle verfügen über mehr Wissen über die Ziele/das Konzept von SE als Lehrpersonen ohne Funktionsstelle.**
- ✓ **Der Einbezug des Kollegiums in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess im Bereich SE wird von den Lehrpersonen als wichtig beurteilt.**
- ✓ **Das Kollegium als Ganzes war insgesamt nur äusserst gering am Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess im Bereich SE beteiligt.**
- ✓ **Die meisten Lehrpersonen bewerten die Erläuterungen der Ziele/des Konzeptes am Konvent im Bereich SE signifikant besser als im Bereich SE.**

Übersicht qualitative Resultate Untersuchungsbereich *II. Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess*

- ✓ **Die meisten der befragten Schulen richten ihre schulinterne Lehrerweiterbildung nicht nach übergeordneten Zielen bzw. einem Konzept, wie z.B. dem Schulprogramm, aus.**
- ✓ **Die Bedeutsamkeit der Ausrichtung aller schulinternen Weiterbildungsaktivitäten am Schulprogramm als übergeordnete Zielsetzung bzw. Konzeption scheint nicht allen Experten bewusst zu sein.**
- ✓ **Die meisten der befragten Schulen betreiben schulinterne Lehrerweiterbildung nur punktuell anhand unterschiedlich gewählter Weiterbildungsschwerpunkte.**
- ✓ **Die Entscheidungskompetenz über die Auswahl der schulinternen Lehrerweiterbildungsinhalte liegt allein bei der Schulleitung.**
- ✓ **Die Bedürfnisse der Lehrpersonen spielen bei der Auswahl der schulinternen Weiterbildungsinhalte nur eine untergeordnete Rolle.**
- ✓ **Es besteht für Lehrpersonen nicht die Möglichkeit sich direkt am Auswahlprozess der schulinternen Weiterbildungsinhalte zu beteiligen.**

- ✓ **Die Entscheidungskompetenz über die Ziel-/Konzeptentwicklung im Segment SE liegt allein bei der Schulleitung.**
- ✓ **Es besteht für die Lehrpersonen nicht die Möglichkeit sich direkt am Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess im Bereich SE zu beteiligen.**
- ✓ **Grundsätzlich besteht für alle Lehrpersonen aber die Möglichkeit sich an SE, z.B. im Team SE und/oder projektbezogen, zu beteiligen.**
- ✓ **Das Interesse der Lehrpersonen sich an SE zu beteiligen ist gering.**

Übersicht quantitative Resultate Untersuchungsbereich *III. Abstimmung*

- ✓ **Die Ziele/Konzepte von Schilw und SE sind nicht aufeinander abgestimmt.**
- ✓ **Schilw ist kein geeignetes Mittel ist, um die Ziele von SE zu erreichen**
- ✓ **Die Lehrpersonen glauben nicht, dass ihnen Schilw bei der Umsetzung der SE-Ziele/des -Konzeptes hilft.**

Übersicht Hauptresultate insgesamt

Übersicht qualitative Resultate Untersuchungsbereich *III. Abstimmung*

- ✓ **Die Bedeutsamkeit in Bezug auf die Abstimmung der Zielsetzung/Konzepte sowie der Inhalte der Segmente Schilw und SE wird von den Experten nicht gesehen.**
- ✓ **Eine systematische Ausrichtung der schulinternen Weiterbildungsinhalte am Schulprogramm erfolgt an den befragten Schulen i.d.R. nicht.**
- ✓ **Es besteht kein kontinuierlicher, kollegialer Austausch zwischen dem Team Schilw und dem Team SE.**
- ✓ **Die Verantwortung für die Abstimmung der Bereiche Schilw und SE liegt allein bei der Schulleitung.**
- ✓ **Schilw spielt im Rahmen der Erreichung der SE-Ziele bzw. des -konzeptes, keine bzw. nur eine geringe Rolle.**
- ✓ **Schilw wird als ein geeignetes Mittel gesehen, um die Ziele/das Konzept der SE zu erreichen.**

Übersicht quantitative Resultate Untersuchungsbereich *IV. Nachhaltigkeit*

- ✓ **Den Lehrpersonen ist der Zielerreichungsgrad der SE-Ziele/des -konzeptes unzureichend bekannt.**
- ✓ **Die Lehrpersonen wurden bisher ausreichend über den Zielerreichungsgrad abgeschlossener SE-Projekte informiert.**
- ✓ **Lehrpersonen mit/ohne Funktionsstelle halten eine regelmässige Information über den Stand der Zielerreichung der SE-Ziele/des -konzeptes gleichermassen für wichtig.**
- ✓ **Massnahmen abgeschlossener SE-Projekte sind den Lehrpersonen unzureichend bekannt.**

- ✓ **Schilw hat keinen (positiven) Einfluss auf die berufliche Situation (Unterricht, berufliche Fähigkeiten, beruflicher Alltag) der einzelnen Lehrpersonen.**
- ✓ **Die Lehrpersonen wünschen sich keine Unterstützung bei der Umsetzung von Schilw-Inhalten in ihrem Unterricht.**

- ✓ **SE hat keinen (positiven) Einfluss auf die berufliche Situation (Unterricht, berufliche Fähigkeiten, beruflicher Alltag) der einzelnen Lehrpersonen.**
- ✓ **Die Lehrpersonen wünschen sich keine Unterstützung bei der Umsetzung von SE-Inhalten in ihrem Unterricht.**

Übersicht Hauptresultate insgesamt
Übersicht qualitative Resultate Untersuchungsbereich *IV. Nachhaltigkeit*
✓ **Eine Verbindung zwischen den Zielen/dem Konzept von Schilw und der Verbesserung des Unterrichts der Einzellehrperson wurde von den Experten nicht erkannt.** ✓ **Eine Verbindung zwischen den Zielen/dem Konzept von Schilw und der Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen wurde von den Experten nicht erkannt.** ✓ **Die Inhalte von Schilw verbessern den Unterricht der Einzellehrperson positiv.** ✓ **Vor allem der soziale Aspekt von Schilw ist für die Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen bedeutsam.**
✓ **Eine Verbindung zwischen den Zielen/dem Konzept von SE und der Verbesserung des Unterrichts der Einzellehrperson wurde von den Experten nicht erkannt.** ✓ **Eine Verbindung zwischen den Zielen/dem Konzept von SE und der Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen wurde von den Experten nicht erkannt.**

(Quelle: Eigene Darstellung).

Teil D – Zusammenfassung und Implikationen

6 Zusammenfassende Diskussion

Dieses Kapitel dient dazu, die wesentlichen Erkenntnisse dieser Arbeit noch einmal zu diskutieren und diesbezüglich Handlungsempfehlungen für die schulische Praxis abzuleiten sowie einen Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsfragestellungen zu geben. Hierzu werden in Kapitel *6.1 Diskussion der Ergebnisse,* die Resultate der Erhebung noch einmal umfassend erörtert, bevor dann in Kapitel *6.2* eine kritische Würdigung der Untersuchung in Bezug u.a. auf das Untersuchungsdesign und andere Faktoren erfolgt. In Kapitel *6.3* werden dann ein Ausblick sowie Implikationen für die Schulpraxis abgeleitet, bevor dann abschliessend im letzten Kapitel *6.4* zukünftige Forschungsfragen vorgestellt werden (s. auch Abb. 19).

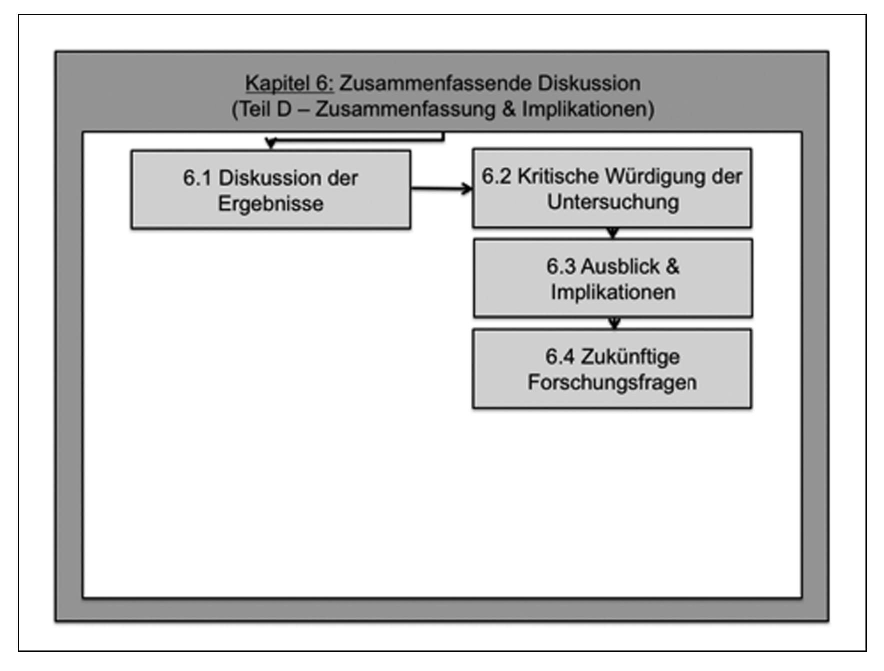


Abbildung 19: Übersicht Kapitel 6.

(Quelle: Eigene Darstellung).

6.1 Diskussion der Ergebnisse

Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit war zu evaluieren, inwiefern die schulinterne Lehrerweiterbildung dazu beiträgt, die Ziele/das Konzept der Schulentwicklung an Berufsfachschulen im Kanton Zürich (besser) zu erreichen. Hierbei sollte insbesondere herausgestellt werden, ob und inwiefern die institutionell organisierte schulinterne Lehrerweiterbildung ein zweckbezogenes Unterstützungssystem zur Zielerreichung darstellt (*vgl. Kap. 2.6 Zielsetzung der Arbeit*). Diese Fragestellungen sollen im Verlauf dieses Kapitels beantwortet werden.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung offenbaren, dass schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung einen hohen Stellenwert an den partizipierenden Schulorganisationen geniessen und grundsätzlich in den Verantwortungsbereich der Schulleitung fallen. Zentrale Aufgabe der Schulleitung ist demnach die Planung und Verwendung der (schulinternen) Weiterbildung im Rahmen der Personal-, Organisations-, und Unterrichtsentwicklung (Herzog, 2009, S. 392). Allerdings zeigt diese Untersuchung, dass die Auswahl kurzfristig ausgerichteter, unsystematischer Weiterbildungsschwerpunkte in der pädagogischen Praxis eher Regel als Ausnahme zu sein scheinen. Auch im Bereich der Schulentwicklung orientieren sich nicht alle der partizipierenden Schulen an einer übergeordneten, planmässig ausgerichteten Konzeption, wie beispielsweise dem Schulprogramm. Zudem wurde die Bedeutsamkeit der Ausrichtung aller schulinternen Weiterbildungsaktivitäten am Schulprogramm, als übergeordnete Zielsetzung bzw. Konzeption, nicht von allen interviewten Experten erkannt. Letztendlich dominiert auch hier, wie Berman und McLaughlin bereits 1974 feststellten (zitiert in Rolff, 2007, S. 12), der Implementierungsprozess (s. Untersuchungsbereich *II. Ziel-/Konzeptentwicklung*) samt dessen Unsystematik in beiden Untersuchungsfeldern die nachfolgend dargestellten Ergebnisse.

Festzuhalten bleibt demzufolge, dass die Entscheidungskompetenz über die Ziel-/Konzeptentwicklung innerhalb der Schulentwicklung sowie die Auswahl der schulinternen Weiterbildungsinhalte und/oder -schwerpunkte allein der (erweiterten) Schulleitung obliegt. Für Lehrpersonen ausserhalb der (erweiterten) Schulleitung besteht somit nicht die Möglichkeit sich direkt am Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der Schulentwicklung und am Auswahlprozess der internen Weiterbildungsinhalte zu beteiligen. Die Mitglieder des Teams schulinterne Lehrerweiterbildung

sowie auch die des Teams der Schulentwicklung sind folglich als ausführende Organe lediglich für die Organisation und Planung der Weiterbildungs- und Schulentwicklungsaktivitäten nach Massgabe der Schulleitung verantwortlich. Kongruent hierzu gab das Kollegium an, nur geringfügig bzw. überhaupt nicht am Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess sowie am Auswahlprozess beteiligt gewesen zu sein, obwohl dieses von Seiten der Lehrpersonen ausdrücklich gewünscht wird. Im Allgemeinen spielen daher auch die Bedürfnisse der Lehrpersonen im Rahmen der schulinternen Weiterbildung, wie auch im Segment der Schulentwicklung, eher eine untergeordnete Rolle, weshalb sich diese auch nicht mit den Bedürfnissen der Lehrpersonen decken. Darüber hinaus betreffen die angestossenen Schulentwicklungsprojekte alle Bereiche der Schulorganisation und nicht schwerpunktmässig den Bereich der Unterrichtsentwicklung. In der Gesamtheit erweist sich diese deutliche Konzentration von Entscheidungskompetenzen bei der Schulleitung insofern als überraschend, da allgemein bekannt ist, dass gerade die Involviertheit von Lehrpersonen in schulische Innovationsprozesse einen wesentlichen Erfolgsfaktor für deren Gelingen darstellt (Schönknecht, 2005).

Infolgedessen gaben die Lehrpersonen überdies an, nur über einen sehr geringen Wissensstand bezüglich der Ziele/des Konzeptes und der schulinternen Weiterbildungsschwerpunkte zu verfügen. Ob aufgrund der oben erläuterten Implementierungsbedingungen der Kenntnisstand der Lehrkräfte hinsichtlich der Ziele/des Konzeptes innerhalb der Schulentwicklung, wenn vorhanden, diesen wirklich hinreichend bekannt ist, erscheint allerdings fraglich. Nachgewiesen werden konnte aber eine deutliche diesbezügliche Diskrepanz zwischen Voll- und Teilzeitlehrkräften, welche es von Seiten der Schulleitung gilt, zukünftig zu reduzieren. Ferner müsste auch die Eigenverantwortung der Lehrpersonen im Bereich Schulentwicklung bezüglich des Einholens von Informationen von den Schulleitungen deutlich herausgestellt und eingefordert werden.

Wie die Ergebnisse des Untersuchungsbereichs *III. Abstimmung* offenbaren, sind die Ziele/Konzepte von schulinterner Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung an den teilnehmenden Schulen nicht aufeinander abgestimmt. Die schulinterne Lehrerweiterbildung stellt somit an den befragten Schulorganisationen kein zweckbezogenes Unterstützungssystem zur Zielerreichung im Bereich der Schulentwicklung dar. Die Bedeutsamkeit einer Abstimmung der Zielsetzungen/Konzepte der Segmente schulinternen Weiterbildung und Schulentwicklung wurde von den Experten nicht

erkannt. Im Gegensatz zu den übrigen Lehrpersonen an den Schulen, sehen die Experten die schulinterne Lehrerweiterbildung aber als ein geeignetes Mittel an, um die Ziele/das Konzept der Schulentwicklung zu erreichen. Eine systematische Ausrichtung der schulinternen Weiterbildungsinhalte am Schulprogramm erfolgt an den befragten Schulen aber i.d.R. nicht. Da die Verantwortung für die Abstimmung dieser Bereiche aber allein bei den jeweiligen Schulleitungen liegt, obliegt es diesen die schulinterne Lehrerweiterbildung sowie die Schulentwicklung zukünftig (besser) aufeinander abzustimmen und beispielsweise einen diesbezüglichen kollegialen Austausch zu initiieren. Somit kann gemäss Schoch (2008) geschlussfolgert werden, dass die Schulentwicklung an den partizipierenden Schulen nicht strategisch ausgerichtet ist (S. 64; s. *2.6.1 Hypothesen*).

Im Hinblick auf die Nachhaltigkeit von schulinterner Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung an den teilnehmenden Schulorganisationen lässt sich Folgendes konstatieren: Den Lehrenden sind einerseits der Ziel-/Konzepterreichungsgrad im Segment der Schulentwicklung sowie andererseits Massnahmen aus abgeschlossenen Schulentwicklungsprojekten unzureichend bekannt. Die Effektivität von Schulentwicklung, aber auch die von schulinterner Lehrerweiterbildung, scheint für die Lehrpersonen daher äusserst intransparent zu sein, weshalb diese auch angaben, dass die schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung keinen Einfluss auf ihre berufliche Situation (Unterricht, berufliche Fähigkeiten, beruflicher Alltag) haben uns sie sich keinerlei Unterstützungsleistungen bei der Umsetzung von diesbezüglichen Inhalten in ihrem Unterricht wünschen. Auch von Expertenseite wurde eine Verbindung zwischen den übergeordneten Zielen bzw. einer Konzeption im Hinblick auf schulinterne Weiterbildung und Schulentwicklung und eine Optimierung der beruflichen Situation nicht erkannt. Allerdings sind diese der Meinung, dass die schulinternen Weiterbildungsinhalte den Unterricht der Einzellehrperson, wie auch deren berufliche Situation, vor allem hinsichtlich des sozialen Aspektes, welcher der schulinternen Lehrerweiterbildung von diesen zugeschrieben wurde, verbessert. Demnach bestätigt sich hier, die von Nietlispach (2006) in Kapitel *2.6.1 Hypothesen* bereits dargelegte Vermutung, dass Schulentwicklungsprojekte oftmals von den Lehrenden unbeachtet bleiben und von Seiten der Schulleitung nicht die erforderliche Verbindlichkeit erfahren (S. 5).

Generell stellt sich vor dem Hintergrund der erhobenen Ergebnisse allerdings die Frage, ob die Schulen über genug Innovationskompetenz

verfügen, um sich selbstständig, d.h. ohne zusätzliche (kantonale) Unterstützungsleistungen, im Rahmen der gegebenen Systembedingungen überhaupt in sogenannte *„lernende“* bzw. *„problemlösende“* Organisationseinheiten verwandeln können. Ebenso erscheint es fraglich, inwiefern sich die einzelnen Schulorganisationen für ihre *„neuen Aufgaben“*, wie beispielsweise die in Kapitel *Kap. 1.1 Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?* erwähnten Monitoringverfahren, welche diese im Zuge der Schulentwicklung erhalten, wirklich eigeninitiativ qualifizieren können. Eins scheint durch die eruierten Untersuchungsresultate jedoch sicher: Die gewünschten Entwicklungsvorhaben in den Bereichen (schulinterne) Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung erreichen an den Schulen nicht die erforderliche Verbindlichkeit, um Schule – und respektiv den Unterricht selbst – nachhaltig im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses wirklich weiterzuentwickeln.

6.2 Kritische Würdigung der Untersuchung

Da diese Untersuchung als berufsbegleitendes Forschungsprojekt initiiert, geplant und durchgeführt wurde, ergaben sich selbstverständlich gewisse ökonomische Restriktionen in Bezug auf zeitliche und finanzielle Mittel, welche Untersuchungsdesign und -methodik nachweislich massgeblich beeinflusst haben. So war beispielsweise als Erhebungsform im Rahmen dieser Arbeit einzig ein Querschnittsdesign möglich *(4.1 Anlage der Untersuchung)*. Trotz einiger positiver Aspekte, wie z.B. dass für diese Erhebungsform leichter Probanden gefunden werden können *(„Bereitschaft zur Untersuchungsteilnahme“)* und die Untersuchungsergebnisse unmittelbar zur Verfügung stehen (*„Ökonomie“;* s. Berk (2005), Trautner (1997) zitiert in Rey, 2012, S. 79), ergeben sich im Zusammenhang mit der Auswahl dieses Untersuchungsdesigns aber auch diverse generelle Nachteile. Auf diese und weitere kritische Faktoren, welche die Interpretation der Ergebnisse entscheidend beeinflussen, soll in diesem Kapitel kurz eingegangen werden.

Probleme des Querschnittdesigns

Bei der Entscheidung für ein Querschnittsdesign wurde bewusst in Kauf genommen, das es keine Vorher-Messungen gab und daher keine kausale, zeitliche Reihenfolge von Variablen empirisch ermittelt werden kann (s. Kappelhoff, o.J., S. 37). Da die Teilnahme an der Untersuchung auf Freiwilligkeit beruht, ist eine Selbstselektion innerhalb der Stichprobe in Bezug auf die Teilnehmermotivation nicht auszuschliessen. Zudem können aufgrund der fehlenden Messwiederholungen an denselben Probanden keine systematischen Unterschiedlichkeiten, die sich z.B. auf das Alter der Befragten zurückführen lassen, zwischen den Probanden berücksichtigt werden, was zu ungenaueren Vorhersagen *(„Statistische Ineffizienz“)* führen könnte (Berk, 2005; Trautner, 1997, zitiert in Rey, 2012, S. 79). Insgesamt zeigen, die in dieser Untersuchung dargestellten Ergebnisse nur eine Momentaufnahme, welche nach Berk (2005), Trautner (1997) zitiert in Rey (2012) vom *„aktuellen kulturellen, sozialen und politischen Kontext“* abhängt und sich daher nicht zwangsläufig auf andere Stichproben übertragen lässt (*„Fragwürdige Generalisierbarkeit“;* S. 79). Schlussendlich findet auch eine Kontrolle von Störfaktoren im Querschnittsdesign nicht statt, weshalb bei der Existenz von Kausalbeziehungen zwischen Variablen das Wirken von Drittvariablen nicht ausgeschlossen werden kann, was u.U. zu Scheinkorrelationen geführt haben könnte.

Problem der sozialen Erwünschtheit

Einige Items des Fragebogens, z.B. Items 2.1, 2.3, sowie des Interviews (vgl. Items 1e, 4e Interview Experten SE; Items 1d, 4d Interview Experte Schilw) könnten sozial erwünschtes Antwortverhalten seitens der Probanden fördern. Sozial erwünscht, *„social desirable“,* zu antworten bedeutet gemäss Mummendey (1981) *„entsprechend der Erwartung zu reagieren, dass die Art der Reaktion die Zustimmung einer sozialen Gruppe findet* (S. 199).“ Hierbei wurde versucht die Bejahungswahrscheinlichkeit dieser Items durch Antwortkombinationen zu kontrollieren. D.h. es wurden Itempaare mit verschiedenen, aber gleichermassen erwünschten Antwortalternativen vorgegeben. Trotz dieser Massnahme kann sozial erwünschtes Antwortverhalten durch die Probanden sicherlich nicht ganz ausgeschlossen werden.

Problem der fehlenden Repräsentativität

Grundsätzlich stand die Teilnahme an dieser Untersuchung allen Berufsfachschulen im Kantons Zürich offen, aufgrund der oben genannten ökonomischen Restriktionen wäre eine Vollerhebung an allen Zürcher Berufsfachschulen allerdings unrealistisch gewesen (vgl. Kap. *4.4.1. Die Organisation*). Da sich im Endeffekt sechs Berufsfachschulen zur Teilnahme entschlossen, kann hier weder von einer Zufalls- noch von einer Quotenstichprobe gesprochen werden,[163] weshalb die Stichprobe nicht repräsentativ für alle Berufsfachschulen im Kanton Zürich ist und sich die Ergebnisse folglich nicht auf die Grundgesamtheit aller Berufsfachschullehrer im Kanton Zürich übertragen lassen (s. *4.3.3 Die Hauptuntersuchung*).

Problem der fehlenden neutralen Aussenperspektive

In dieser Untersuchung wurden Lehrkräfte von Berufsfachschulen samt den zugehörigen Experten der Bereiche schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung über den diesbezüglichen Status Quo ihrer Schule befragt (s. *Probleme des Querschnittdesigns*). Bei den getätigten Aussagen handelt es sich daher stets um Beurteilungen, welche z.T. stark subjektiv geprägt sind (s. *5. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE*). Die Integration einer neutralen Aussenperspektive zur Relativierung der getätigten Aussagen erscheint allerdings insofern schwierig, da nur direkt am Schulleben beteiligte Personen in einer Leitungsfunktion überhaupt solch vertiefte Einblicke in die Bereiche der schulinternen Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung an den einzelnen Schulen haben, um hierfür geeignet zu sein. Die Sichtweise dieser Personen wurde aber bereits durch die geführten Experteninterviews abgedeckt. Um die getätigten Aussagen zu relativieren könnten diese aber ggf. im Folgenden mit den entsprechenden Experten aus Wissenschaft und Praxis sowie kantonalen Vertretern diskutiert werden, was allerdings den gesetzten Zeitrahmen dieser Arbeit sprengen würde.

163 S. hierzu auch Meier & Hansen (1999); Diekmann (2007).

6.3 Ausblick und Implikationen

Die beruflichen Schulen werden sich auch zukünftig aufgrund der in Kapitel *1.1 Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?* dargestellten Entwicklungen der ihnen von Gesellschaft und Politik zugewiesen Ergebnisverantwortung in Bezug auf den erbrachten Lernendenoutput stellen müssen. Die hiermit verbundenen neuen, veränderten Aufgaben von *„lernenden"* bzw. *„problemlösenden"* Schulorganisationen, z.B. in den Bereichen Zielformulierung und Selbstevaluation, bedingen zu ihrer effizienten Bewältigung in ausreichendem Masse qualifizierte Lehrkräfte mit entsprechenden zeitlichen Vakanzen oder alternativ fakultativ abrufbare Unterstützungsleistungen. Die im Rahmen dieser Arbeit generierten Ergebnisse legen jedoch nahe, dass die evaluierten Schulorganisationen über beides nicht in dem gewünschten Ausmass verfügen bzw. nicht in annehmbarer Art und Weise für die ihnen von Gesellschaft und Bildungspolitik übertragenen Aufgaben gewappnet zu sein scheinen (s. Kap. *6.1 Diskussion der Ergebnisse*).

Angesichts des auch zukünftig knappen Finanzrahmens öffentlicher Bildungsreinrichtungen sowie des anhaltenden Trends international vergleichender Schulleistungsstudien, werden die (beruflichen) Schulen auch weiterhin unter Rechtfertigungsdruck stehen und sich offizielle Werturteile über die erbrachten Bildungs- und Erziehungsleistungen gefallen lassen müssen (s. Kap. *3.5 Instrumente der Schulentwicklung – Qualitätsmanagement & Schulprogramm*). Die folgenden beiden Handlungsempfehlungen beziehen sich daher ceteris paribus auf den derzeitigen Status Quo im Kanton Zürich, d.h. dass diesbezüglich der Anspruch besteht, diese ohne die Aufwendung zusätzlicher Mittel von Seiten des Kantons zeitnah implementieren zu können.

Implementierung der Qualitätsentwicklung in die Aus- und schulinterne Weiterbildung

Von daher wäre es zum einen erstrebenswert, die Lehrkräfte im Hinblick auf ihre zukünftigen Tätigkeiten im Bereich der Qualitätsentwicklung bereits in der pädagogischen Ausbildung[164] hierfür zu qualifizieren. Ziel ist es,

164 *Anmerkung SF: Hiermit ist die erste Phase der Lehrerbildung gemeint (s. Kap. 1.3 Komplementarität der Schweizer Lehrerbildungsphasen).*

dass Schulentwicklung als Element der schulischen Arbeit nicht erst in der beruflichen Praxis als Herausforderung erfahren wird, sondern generell als qualitative Eigenschaft der Institution bzw. des Systems Schule gesehen und gestaltet wird. Konkret bedeutet dies, dass an den Universitäten sowie den Pädagogischen Hochschulen des Kantons das bestehende Curriculum dahingehend reformiert oder (zusätzlich) obligatorische Kurse implementiert werden würden, in welchen den Lehrpersonen die notwendigen Kompetenzen zur eigenständigen Verwaltung der nach Wyrwal (2006) definierten Qualitätsbereiche *„Unterricht und Kooperation, Ressourcen, Organisation, Rechnungswesen"* und *„Schulkultur* erlangen könnten (S. 251; s. Kap. *3.5.1 Qualitätsmanagement als Instrument der Schulentwicklung*). Dies würde auch die Durchführung der in Kapitel *1.1 Problemstellung – Schulentwicklung durch (schulinterne) Lehrerweiterbildung?* erwähnten Monitoringverfahren bedingen. Insofern sollten die Lehrpersonen u.a. in den Bereichen Schulprogrammarbeit sowie Evaluation geschult werden, was beispielsweise Kursinhalte zum Studiendesign sowie quantitative und qualitative statistische Auswertungsverfahren, inklusive der notwendigen Software-Kurse (SPSS), bedingen würde. Vorteilhaft an der Kopplung dieser Kurse an die Ausbildungsinstitutionen wäre, dass die dafür notwendigen Ressourcen, bereits an den erwähnten Bildungseinrichtungen vorhanden wären.

Zusätzlich sollten die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse aber auch durch eine Verknüpfung mit den entsprechenden schulinternen und -externen Weiterbildungsangeboten aufrecht erhalten werden. Aus diesem Grund müssten vermehrt Weiterbildungsangebote geschaffen werden, welche sich auf die oben genannten Qualitätsbereiche beziehen. Eine Herausforderung bei der faktischen Konzeption dieser Weiterbildungskurse dürfte sein, diese mit viel transferfähigem Wissen für die Schulen auszugestalten, welches dann möglichst unverändert in die schulische Praxis transferiert werden könnte. Nach Herzog (2009) wären diesbezüglich fallbasierte Reflexionen mit Theoriebezug anzuleiten und zu unterstützen (S. 389). Demnach würde die Theorie von der schulischen Praxis, dem beruflichen Alltag der Lehrkräfte, bestimmt werden. Wirksame Unterstützungsleistungen wären hier z.B. Skripte mit genauen Verfahrens- und Vorgehensweisen in Bezug auf schulische Probleme. Koordinieren und anbieten könnte diese Angebote dann beispielsweise eine neu geschaffene, neutrale Beratungsstelle für Schulentwicklung im Kanton Zürich (s.u.).

Zum anderen wäre es sicherlich wünschenswert, eine neutrale Beratungsstelle für Schulentwicklung, welche zweckbezogen einer Forschungsinstitution zugeordnet ist, um den ständigen und damit nachhaltigen Austausch zwischen Theorie und Praxis zu fördern, im Kanton Zürich zu etablieren. Ziel dieser Beratungsstelle wäre es, die Schulen im Rahmen ihrer Qualitätsentwicklung zu unterstützen, indem diese für die Schulen ein abrufbares Leistungspaket bereithält. Dieses sollte u.a. modulare schulinterne und -externe Weiterbildungsangebote sowie umfangreiche prozessbezogene Beratungsleistungen beinhalten. Sinnvoll wäre es hierbei, den *„Schulentwicklern"* dieser Stelle jeweils fixe Schulen zuzuweisen, damit sich langfristig ein nachhaltiges Vertrauensverhältnis zwischen den Verantwortlichen aufbauen kann und die oftmals evaluierte Skepsis von Lehrpersonen in Verbindung mit schulischen Innovationsprozessen abgebaut werden könnte (Ebner, 2005, S. 1).

Neben der Unterstützung und Koordination der Schulentwicklungsprozesse an den Schulen sollte diese Beratungsstelle aber auch Forschungsoutput generieren, welcher die anwendungsbezogene Theoriebildung im Bereich der Schulentwicklung entscheidend vorantreibt (vgl. Kap. *3.1 Zur theoretischen Fundierung von Schulentwicklung*). Um die im Rahmen solcher Grundlagenforschung erhobene Datenmenge adäquat bewältigen zu können, bedürfte es langfristig angelegter Forschungsvorhaben, welche mit den entsprechenden Ressourcen, vor allem ausreichend gut qualifiziertem Personal, ausgestattet wären. Denkbar wäre daher auch die Etablierung eines solch langfristig ausgerichteten Forschungsprojektes innerhalb eines Schweizer *„Leading Houses"*,[165] zur Förderung der Berufsbildungsforschung in der Schweiz.

Durch diese neutrale Beratungsstelle sollte aber auch der Austausch zwischen den Schulen im Kanton Zürich im Sinne einer kontinuierlichen Weitergabe von *„best-practice"* Wissen nachhaltig gefördert werden. So könnten beispielsweise an sogenannten *„Schulentwicklungskonferenzen"* interessierten schulischen *„Stakeholdern"* und kantonalen Vertretern praxisrelevante Forschungsergebnisse präsentiert werden sowie

165 S. hierzu <*http://www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01528/01529/index.html?lang=de*>, Stand 05. Juli 2015.

konkrete Handlungsempfehlungen für deren Umsetzung dargestellt werden, welche von den *„Schulentwicklern"* dieser Stelle dann in der pädagogischen Praxis eng begleitet werden würden. Zugleich sollten diese Tagungen aber auch durch Referate von Schulentwicklungsteams komplettiert werden, in welchen neue Projekte vorgestellt bzw. gemachte Erfahrungen im Bereich der Schulentwicklung allgemein ausgetauscht und diskutiert werden. Vorteilhaft hierbei wäre, dass die Schulen auch stetige Rückmeldungen bzw. Informationen darüber bekämen, um sie in die Lage zu versetzen, den Fortgang ihres eingeleiteten Prozesses der Schulentwicklung vergleichsweise einzuordnen, zu bewerten und zu gestalten.

Ebenso wichtig wäre aber auch die kontinuierliche Rückmeldung dieser Ergebnisse in den Schulen an die Lehrpersonen direkt, was von den *„Schulentwicklern"* dieser Beratungsstelle in Kooperation mit den jeweiligen Schulentwicklungsteams der Schulen an den Schulkonventen erfolgen könnte. Die Lehrpersonen sind somit ständig über die aktuellen Qualitätsentwicklungsprojekte samt deren Zielerreichungsgrad informiert und dazu angehalten, die Neuerungen mit Hilfe der *„Schulentwickler"* auch in ihrem Unterricht entsprechend zu integrieren. Über die flächendeckenden Implementierungsversuche könnten dann wiederum Daten und generalisierbares Wissen gewonnen werden, welche den kontinuierlichen Verbesserungsprozess der Schulentwicklung nachhaltig für alle Beteiligten transparent und im schulischen Alltag ergebnisbezogen umsetzbar macht.

6.4 Zukünftige Forschungsfragen

Bis heute liegen keine empirischen Befunde vor, welche dokumentieren, dass sich sowohl die Schulqualität wie auch die Schülerleistungen durch die Anwendung von Schulentwicklungsmassnahmen nachhaltig positiv beeinflussen lassen (Euler, 2001, S. 8). Wünschenswert wären daher in erster Linie repräsentative Längsschnittstudien im Bereich der Schuleffektivitätsforschung, anhand welcher sich allgemeingültige Erfolgsfaktoren für die Schulentwicklung identifizieren lassen, die dann von Schulorganisationen im Sinne einer Handlungsanleitung adaptiert werden könnten (s. Klieme & Steinert, 2006, S. 222ff.; Kapitel *2.2 Zum Forschungsstand der Schulentwicklung)*. Zudem sollten diese Erfolgsfaktoren auch mit

Daten über den schulischem Leistungsoutput von Lernenden verknüpft werden, um zu ermitteln, ob diese Faktoren die Schülerleistungen auch in der gewünschten Art und Weise positiv beeinflussen und Schulen sich wirklich nachhaltig im Sinnes eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses durch Schulentwicklung weiterentwickeln lassen.

Literaturverzeichnis

Abächerli, A. (2012). Vorschläge für eine bessere Weiterbildung. In *Folio, 4*(2012), 28–33.

Altrichter, H. Schley, W., & Schratz, M. (Hrsg.) (1998). *Handbuch Schulentwicklung.* Innsbruck: Studienverlag.

Altrichter, H., & Langer, R. (2008). Thesen zu einer Theorie der Schulentwicklung. In *Journal für Schulentwicklung, 2*(2008), 40–47.

Altrichter, H., & Helm, C. (2011). Schulentwicklung und Schulreform. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung,* 13–36. Zürich: Pestalozzianum.

Aronson, E., Wilson, T., & Akert, R.M. (2004). *Sozialpsychologie.* 4. Auflage. München: Pearson.

Aschemann-Pilshofer, B. (2001). Wie erstelle ich einen Fragebogen? Ein Leitfaden für die Praxis. Gefunden unter, <*http://www.aschemann.at/Downloads/Fragebogen.pdf*>*,* Stand 08. Oktober 2013.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke W., & Weiber R. (2008). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung.* 12. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer.

Bastian, J. (1998). Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsform zur Entwicklung der Einzelschule. In J. Bastian (Hg*.), Pädagogische Schulentwicklung. Schulprogramm und Evaluation,* 29–44. Hamburg: Bergmann + Helbig.

Basold, K. (2010). *Zur Entwicklung von Einzelschulen durch Schulinterne Lehrerfort bildung. Eine kritische Auseinandersetzung auf der Grundlage einer Analyse von Berichten niedersächischer Haupt- und Realschulen.* Hamburg: disserta.

Becker, H., & Langosch, I. (2002). *Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis.* 5. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Bellenberg, G., Böttcher, W., & Klemm, K. (2001). *Stärkung der Einzelschule. Neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal.* Neuwied: Luchterhand.

Berk, L.E. (2005). *Entwicklungspsychologie.* 3. Auflage. München: Pearson Studium.

Berkemeyer, N., Bos, W., Holtappels, McElvany, N., & Schulz-Zander, R. (Hrsg.) (2010). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven.* Band 16. Weinheim/München: Juventa.

Berufsbildungsverordnung (1979).

Berufsbildungsverordnung (2003). Gefunden unter, *<https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20031709/200401010000/412.101.pdf>,* Stand 07. Juni 2012.

Beywl, W., & Schepp-Winter, E. (2000). *Zielgeführte Evaluation von Programmen: Ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder und Jugendhilfe.* Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Heft QS 29. September 2000.

Bickel, P., & Christen, W. (1979). Fortbildung der Volksschullehrer. In W. Weibel (Hrsg.), *Lehrerfortbildung – Variante CH,* 31–40. Aarau: Sauerländer.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (Volksschulamt) (o.J.). Das Volksschulgesetz in Kürze. Gefunden unter, *<http://www.v-z-p.ch/dynamic/uploads/deepnews_doc_1158825254_1.pdf>,* Stand 14. Juli 2013.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2005). Vorgaben der Bildungsdirektion zur Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Sekundarstufe II. Gefunden unter, *<http://www.mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/dienstleistungen_kommunikation/qualitaetsentwicklung/vorgaben_und_richtlinien.html>,* Stand 28. Mai 2013.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (Volksschulamt) (2008). *Umsetzung Volksschulgesetz. Erläuterungen zum neunen Volksschulgesetz und zur neuen Volksschulverordnung.* 1. Auflage. Zürich: Bildungsdirektion.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2013). Schulprogramm. Gefunden unter: *<http://www.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/fuehrung_und_organisation/geleitete_schulen.html>,* Stand 28. Mai 2013.

Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen/Bildungskommission NRW.* Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.

Blömeke, S., Herzig, B., & Tulodziecki, G. (2007). *Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bogner, A., & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Expterninterview. Erkenntnissinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner & W.

Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methoden, Anwendungen,* 33–70. Opladen: Verlag Leske & Budrich.

Bohl, T. (2009). Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule,* 553–559. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H.G., & Schelle, C. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bonson, M. (2007). Alles wird gut? Qualitätsmanagement in der Schule. *Forum Schule, 2*(2007), 22–23.

Bonsen, M., Bos, W., & Rolff, H.G. (2008). Zur Fusion von Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. In M. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung,* 11–39. Band 10. Weinheim/München: Juventa.

Bonsen, M. (2009). Schulleitung, Schuleffektivität und Unterrichtsentwicklung. Was wissen wir über diesen Zusammenhang? In H.G. Rolff H.G., E. Rhinow & T. Röhrich (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen*, 44–58. Köln: Wolters Kluwer.

Bonsen, M. (2010). Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire,* 199–202. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler.* 4. Überarbeitete Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer.

Bos, W., Holtappels, H.G., Pfeiffer, H., Rolff, H.G., & Schulz-Zander, R. (Hrsg.) (2006). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven.* Weinheim/München: Juventa.

Bos, W., Holtappels, H.G., Pfeiffer, H., Rolff, H.G., & Schulz-Zander, R. (Hrsg.) (2008). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven.* Band 15. Weinheim/München: Juventa.

Brägger, G., Kramis, J., & Teuteberg, H. (2007). Reform der Schulaufsicht und Aufbau der Externen Schulevaluation in der Schweiz. Am Beispiel der Kantone Luzern und Thurgau. In W. Böttcher & H.-G. Kotthoff (Hrsg.), *Schulinspektion. Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung,* 65–92. Münster: Waxmann.

Breit, S., & Schreiner, C. (2007). Sampling-Design und Stichproben. In C. Schreiner & G. Haider (Hrsg.), *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht,* 71–88. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Brohy, C., & Gurtner, J.-L. (2011). *Evaluation des bilingualen Unterrichts an Berufsfachschulen des Kanton Zürich.* Zürich: Bildungsdirektion des Kanton Zürich.

Brüderl, J. (2010). Kapitel 8. Weitere Forschungsdesigns. Gefunden unter, *<http://www.sowi.uni-mannheim.de/lehrstuehle/lessm/lehre-Dateien/Folien%20T5.pdf>,* Stand 30. Juni 2015.

Buchmann, F. (2009). *Schulentwicklung verstehen. Die soziale Konstruktion des Wandels.* Münster: Waxmann.

Bülow-Schramm, M. (2006). *Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen.* Münster: Waxmann.

Büttner, G. (2008). Fragebögen und Ratingskalen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie,* 282–290. Göttingen: Hogrefe.

Buhren, C.G., & Rolff, H.G. (Hrsg.) (2002). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim/Basel: Beltz.

Bulla, H.G. (1982). *Probleme einer Organisationsentwicklung in der Schule.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Bundesamt für Statistik (2000). *Definition städtischen Gebiete, Agglomerationen und Metropolräume 2000.* Gefunden unter, *<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/regionen/11/geo/analyse_regionen/04.parsys.0002.downloadList.00021.DownloadFile.tmp/agglodefdt.pdf>,* Stand 24. September 2014.

Bundesamt für Statistik (2008). *Die Realisierung von PISA in der Schweiz.*
PISA 2000–2003–2006. BFS: Neuchâtel.

Bundesgesetz über die Berufsbildung (1933).

Bundesgesetz über die Berufsbildung (1963).

Bundesgesetz über die Berufsbildung (1978). Gefunden unter, *<http://www.odec.ch/bbg1978.pdf>,* Stand 03. Januar 2012.

Bundesgesetz über die Berufsbildung (2002). Gefunden unter, *<http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/412.10.de.pdf>,* Stand 03. Januar 2012.

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (1999). Gefunden unter, *<https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/201405180000/101.pdf>,* Stand 03. Januar 2012.

Busian, A., & Pätzold, G. (2004). *Kompetenzentwicklung der Lehrenden: Konzepte und Massnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur didaktischen Förderung von selbst gesteuerten Lernen, Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit.* Dortmund: Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der Universität Dortmund (Dossier für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA; 4).

Capaul, R., & Seitz, H. (2006). Weiterbildung von Lehrpersonen in der Schweiz. Forschung – Praxis – Fragestellungen und Empfehlungen. In D. Euler (Hrsg.), *Facetten des beruflichen Lernens,* 417–447. Bern: hep.

Capaul, R., & Seitz, H. (2011). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis.* 3. Auflage. Bern: Haupt.

Dalin, P., & Rolff, H.G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm*. Soest: Soester Verlagskontor.

Daschner, P. (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbil- dung,* 290–301. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Daschner, P. (2009). Lehrerfort- und weiterbildung: Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule,* 490–494. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Denzin, N.K. (1989). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966). Aufgaben und Formen der Lehrerweiterbildung während der Berufszeit. In G. Heck & M. Schurig (Hrsg.), *Wege der Forschung: Vol. 432. Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945,* 130–141. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Dickinson, T.L., & Zellinger, P.M. (1980). A comparison of the behaviorally anchored rating mixed standard scale formats. *Journal of Applied Psychology, 65*(2), 147–154.

Diekmann, A. (2003). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.* 10. Auflage. Reinbek b.H.: Rowohlt.

Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.* 18. Auflage. Reinbek b.H.: Rowohlt.

Ditton, H., & Müller, A. (2011). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, B. Griewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung,* 99–111. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Döring, N. (2003). *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Dommann, F. (2006). *Rechtsgrundlagen für die Praxis der Berufsbildung.* Luzern: DBK.

Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management.* Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes (SKV).

Dubs, R. (1997). „Teilautonome Schule". Ein Thema für die berufsbildende Schule? In D. Euler & P.F.E. Sloane (Wirtschaftspädagogisches Forum) (Hrsg.), *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatt,* 105–119. Band 2. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.

Dubs, R. (2007). Erweiterte Selbstständigkeit der Einzelschule und Entwicklung von Schulqualität in der Schweiz. Eine kritische Zwischenbilanz. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch,* S. 515–525. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Dubs, R. (2009). Erweiterte Selbstständigkeit der Einzelschule und Entwicklung von Schulqualität in der Schweiz. Eine kritische Zwischenbilanz. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch,* 515–526. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Eberhardinger, B. (o.J.). Evaluation von Veranstaltungen der betrieblichen Weiterbildung. Web-basierte Erhebungen von Teilnehmerfeedback im Vergelich zum Paper-Pencil-Verfahren. Gefunden unter, *<http://kops.ub.uni-konstanz.de/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-10858/Eberhardinger.pdf?sequence=1&origin=publication_detail>,* Stand 20. Juni 2014.

Ebner, H.G. (2001). Das Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit. In H.G. Ebner, A. Oertel & H. Schumm (Hrsg.), *Modernisierung der kaufmännischen Ausbildung am Berufsbildungswerk in Leipzig,* 4–10. Mannheim: Universität Mannheim.

Ebner, H.G. (2002). Zur Einführung. Schulentwicklung und Qualitätskonzepte an beruflichen Schulen. In M. Eckert et al. (Hrsg.), *Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissensgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik,* 229–232. Frankfurt a.M.: GAFB-Verlag.

Ebner, H.G. (2005). Management von Innovationsprozessen in Schulen. Gefunden unter, *<http://www.bwpat.de/spezial2/ebner_spezial2-bwpat.pdf>,* Stand 05. Juli 2015.

Ebner, H.G. (2006). Standards als Instrumente des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich. In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35*(6), 5–10.

Ebner, H.G., & Lehmann, B. (2008). Qualitätsmanagement an Schulen. Konzepte und Analysen. In R. Voss (Hrsg.), *Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen,* 141–155. Gernsbach: Deutscher Betriebswirte-Verlag.

EDK (o.J.). *Lehrerin, Lehrer werden.* Gefunden unter, *<http://www.edk.ch/dyn/13870.php>,* Stand 21. November 2011.

EDK (1998). Empfehlungen zur Terminologie in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Gefunden unter, *<http://edudoc.ch/record/25506/files/19981113d.pdf>,* Stand 21. November 2011.

EDK (2004a). Empfehlungen zur Weiterbildung von Lehrpersonen. Gefunden unter, *<http://edudoc.ch/record/25685/files/Empf_WBLehrp_d.pdf>,* Stand 21. November 2011.

EDK (2004b). Erläuterungen zu den Empfehlungen zur Weiterbildung von Lehrpersonen. Gefunden unter, *<http://edudoc.ch/record/25685/files/Empf_WBLehrp_d.pdf>,* Stand 21. November 2011.

EDK (2010). Qualitätsmanagement. Modelle und Normen im Bildungsbereich. Gefunden unter, *<http://edudoc.ch/record/37510/files/Q_Label.pdf>,* Stand 01. April 2014.

Eichhorn, H. (2000). Kooperation zwischen Grundausbildung und Weiterbildung als Grundlage eines Programms berufslanger Qualifikation. In H.-R. Schärer (Hrsg.), *Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse,* 251–284. Aarau: Sauerländer.

Eikenbusch, G. (1998). *Praxishandbuch Schulentwicklung.* Berlin: Cornelsen.

Eikenbusch, G. (2002). *Praxishandbuch Schulentwicklung.* 5. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Einführungsgesetz zum Bundesgesetz über die Berufsbildung (2008). Gefunden unter, *<http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/69527059586B0DA0C12575C1002AEDB1/$file/413.31_14.1.08_65.pdf>,* Stand 03. Januar 2012.

Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung. Ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern.* Bad Heilbrunn: Klinhardt.

Esslinger-Hinz, I. (2005). *Schulentwicklungstheorie. Ein Beitrag zum schulentwicklungstheoretischen Diskurs.* Jena: IKS Garamond.

Euler, D. (2001). Neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen – Folgen für Aufgaben und Qualifizierung von Bildungsverwaltern in der Beruflichen Bildung. Gefunden unter, <http://www.edudoc.ch/static/infopartner/iwp_fs/2004/iwp15_240604.pdf>, Stand 06. Juli. 2015.

Fachhochschulrat der PHZH (2010). Reglement über den Studiengang «Berufskundliche Bildung an Berufsfachschulen» an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Gefunden unter: <http://www.phzh.ch/webautor-data/568/Reglement_BK.pdf>, Stand 20. November 2011.

Fantapié Altobelli, C. (2011). *Marktforschung. Methoden – Anwendungen – Praxisbeispiele.* 2. Auflage. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft.

Fatzer, G. (1993). Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Auf dem Weg zur guten Schule. In *Beiträge zur Lehrerbildung, 11*(3), 305–310.

Faulbaum, F., Prüfer, P., & Rexroth, M. (2009). *Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (1986). „Gute Schulen – Schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In *Deutsche Schule,(3)*, 275–293.

Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München: Juventa.

Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In *Zeitschrift für Pädagogik,* 41. Beiheft, 55–72.

FH NW (o.J.a) Das Q2E-Funktionenmodell. Gefunden unter, *<http://www.q2e.ch/myUploadData/files/Q2E-Das-Funktionenmodell.pdf>,* Stand 28. August 2012.

FH NW (o.J.b). Der Q2E-Referenzrahmen. Gefunden unter, *<http://www.q2e.ch/myUploadData/files/Q2E-Referenzrahmen.pdf>,* Stand 28. August 2012.

Fleischmann, D. (2011). Besonderheiten der kaufmännischen Grundbildung. In *Folio, 5*(2011), 24–25.

Flick, U. (1996). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbeck b.H.: Rowohlt.

Flick, U. (1999). *Qualitative Sozialforschung. Theorie, Methoden und Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften.* 4. Auflage. Reinbeck b.H.: Rowohlt.

Flick, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung.* 2. Auflage. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* 2. Auflage. Reinbeck b.H.: Rowohlt.

Flick, U. (2011). Triangulation. In G. Oelerich, H.U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch,* 323–328. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Florian, A. (2008). Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum. *Gefunden unter, <http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/1170>,* Stand 15. Mai 2012.

Frede, A. (1990). Lehrerweiterbildung – Ein Erfordernis der Schule. In Niedersächisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung (Hrsg.), *Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung, Brennpunkte der Lehrerfortbildung,* 329–350. Hildesheim: Georg Olms AG.

Friberg, D. (1976). *Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Eine Bibliographie deutschsprachiger Literatur von 1945 bis 1974.* Informationen zur Lehrerfortbildung, 11. Düsseldorf: Landesinstitut für schulpädagogische Bildung Nordrhein-Westfalen.

Fullan, M. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. In *Changing school culture through staff development. The 1990 ASCD year book*, 3–25. Alexandria, VA: ASCD.

Fullan, M. (2008). From School Effectiveness to System Improvement. An Inevitable Conceptual Evolution. In *Journal für Schulentwicklung, 2*(2008), 48–54.

Garland, R. (1991). The mid-point on a rating scale. Is it desirable? Gefunden unter: <*http://marketing-bulletin.massey.ac.nz/v2/mb_v2_n3_garland.pdf*>, Stand 08. Oktober 2013.

Garz, D., & Kraimer, K. (1991). *Qualitativ-Empirische Sozialforschung.* Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Gehring, U.W., & Weins, C. (2009). *Grundkurs Statistik für Politologen und Soziologen.* 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gläser, J., & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse.* 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Göhlich, M. (2009). Schulraum und Schulentwicklung. Ein historischer Abriss. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierung und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums,* 89–102. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz.* Münster: Waxmann.

Gonon, P. (1999). „Qualitätssicherung". Ein Thema für die berufliche Aus- und Weiterbildung. In P.F.E. Sloane & R. Bader (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung,* 73–82. Opladen: Verlag Leske & Budrich.

Gräsel, C. (2010). Stichwort. Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*(1), 7–20.

Greving, B. (2007). Messen und Skalieren von Sachverhalten. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung,* 65–78. 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Haari, R. (2000). *Weiterbildung der Lehrkräfte an Berufs- und Mittelschulen des Kantons Zürich. Nutzung, Bewertung und Bedürfnisse von Lehrpersonen.* Zürich: Hochschulamt des Kantons Zürich, Institut für Lehrerbildung und Berufspädagogik (IleB).

Haenisch, H. (1992). *Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung. Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungseinstellungen, -aktivitäten und -präferenzen sowie zu den Bedingungen des Zugangs zu und der Informationen über Lehrerfortbildung (Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen).* Soest: Soester Verlagskontor.

Hagen-Döver, S., Hoffmann, H., Mischke, A., Wollenweber, B. et al. (1998). Hindernislauf auf dem Weg zum Schulprogramm. In J. Bastian (Hg.), *Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation,* 127–138. 1. Auflage. Hamburg: Bergmann und Helbig.

Haller, I., & Wolf, H. (1982). Neuorganisation der Lehrerfortbildung als Teilstück schulnaher Curriculumentwicklung. In G. Heck & M. Schurig (Hrsg.), *Wege der Forschung: Vol. 432. Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945,* 171–188. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hamann, B. (2006). *Bildungssystem und Lehrerbildung im Fokus aktueller Diskussionen.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Harvey, L., & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In *Zeitschrift für Pädagogik,* 41. Beiheft, 17–39.

Heck, G., & Schurig, M. (1982). Einleitung. In G. Heck & M. Schurig (Hrsg.), *Lehrerfort-und Lehrerweiterbildung – theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945,* 1–44. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Heid, H. (2007). Qualität von Schule. Zwischen Bildungstheorie und Bildungsökonomie. In J. Van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch,* 55–66. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Heitmann, K. (2013). *Wissensmanagement in der Schulentwicklung. Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht.* Wiesbaden: Springer.

Heran-Dörr, E. (2006). Entwicklung und Evaluation einer Lehrerfortbildung zur Förderung der physikdidaktischen Kompetenz von Sachunterrichtslehrkräften. Eine explorative Studie. Gefunden unter, <*http://edoc.ub.uni-muenchen.de/5878/1/Heran-Doerr_Eva.pdf*>*,* Stand 15. März 2014.

Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung,* 301–311. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herzog, S. (2009). Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung. Zur Gestaltung einer komplexen Beziehung. In *Beiträge zur Lehrerbildung, 27*(3), 385–394.

Himme, A. (2007). Gütekriterien der Messung. Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter,

J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung,* 375–390. 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Hirsig, R. (o.J.). Systemtheorie. Grundlagen und Begriffe. Gefunden unter, *<http://www.cat008.ch/Unterlagen-ZH-FR/sys02.pdf>,* Stand 27. Juni 2015.

Hochwald, K.H., Kröll, U., & Schmitz, R. (1975). Perspektiven der Lehrerweiterbil dung. In G. Heck & M. Schurig (Hrsg.) (1982), *Lehrerfort- und Lehrerweiterbil dung – Theoretische Grundlagen und Praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945,* 218–221. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hofer, C. (2011). Schulentwicklung heute: vom freiwilligen punktuellen Veränderungsprojekt zum professionellen kontinuierlichen Qualitätsmanagement. In R. Horlacher (Hg.), *Schulentwicklung. Eine historische, theoretische und praktische Analyse,* 131–152. Zürich: Pestalozzianum.

Holtappels, H.G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente.* München/Unterschleißheim: Luchterhand.

Holtappels, H.G. (2004). Schulprogramme – Instumente der Schulentwicklung. Konzeption, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim/München: Juventa.

Holtappels, H.G. (2005). Bildungsqualität und Schulentwicklung. In H.G. Holtappels, & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule,* 27–48. Weinheim/München: Juventa.

Holtappels, H.G. (2009). Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung. In In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule,* 588–596. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Holtappels, H.G. (2010). Schulentwicklungsforschung. In T. Bohl, W. Helpser, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung,* 26–29. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Holtappels, H.G. (2011). Schulinterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer,* 131–149. Hohengehren: Schneider Verlag.

Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In *Zeitschrift für Soziologie, 7*(1978) 2, 97–115.

Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.

Horster, L., & Rolff, H.G. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungskonzepte.* Weinheim/Basel: Beltz.

Howald, M. (1992). *Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Weiterentwicklung.* Bamberg: Difo-Druck.

Huber, S.G. (1997). *Headteachers' views on headship and training: A comparison with the NPQH.* Cambridge: School of Education, University of Cambridge.

Huber, S.G. (2010). Schulleitung als Qualitätsmanagement. In H.G. Rolff (Hrsg.), *Führung, Steuerung, Management*, 177–199. 1. Auflage. Hannover: Friedrich.

Hübner, M. (2009). Systematische Unterrichtsentwicklung nach dem Konzept „Lehren und Lernen für die Zukunft". Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Selbstständige Schule". In H.G. Rolff, E. Rhinow & T. Röhrich, *Unterrichtsentwicklung. Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen,* 71–85. 1. Auflage. Kronach: Carl Link.

Hüttner, M. (1997). *Grundzüge der Marktforschung.* 5. Auflage. München: Oldenbourg.

Hummel, T., & Malorny, C. (2011). *Total Quality Management.* 4. Auflage. München: Hanser.

Jäpel, W. (1985). *Die Qualität alternativer Rating-Formen und ihre Einflußgrößen.* Dissertation Universität Regensburg.

Jamieson, S. (2004). Likert scales. How to (ab)use them? In *Medical Education, 38*(12), 1217–1218.

Jankisz, E., & Moosbrugger, H. (2008). Planung und Entwicklung von psychologischen Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion,* 27–72. 1. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer.

Kaiser, L. (1970). *Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz.* Weinheim/Basel: Beltz.

Kamski, I. (2011). *Innerschulische Kooperation in der Ganztagsschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern.* Münster: Waxmann.

Kappelhoff, P. (o.J.). Methoden der empirischen Wirtschafts- und Sozialforschung. Skript zur Vorlesung. 4. Auflage. Gefunden unter, <*http://*

kappelhoff.wiwi.uni-wuppertal.de/fileadmin/kappelhoff/Downloads/Vorlesung/skriptkomplett.pdf>, Stand 30. Juni 2015.

Kaya, M. (2007). Verfahren der Datenerhebung. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung,* 49–64. 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Keller, G. (2007). *Schulisches Qualitätsmanagement von A-Z.* Bd. 57. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kempfert, G., & Rolff, H.G. (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement.* 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Kiper, H. (2012). *Unterrichtsentwicklung: Ziele – Konzeptionen – Akteure. Eine kritische Sichtweise.* Stuttgart: Kohlhammer.

Klieme, E., Baumert, J., & Schwippert, K. (2000). Schulbezogene Evaluation und Schulleistungsvergleiche. Eine Studie im Anschluss an TIMSS. In M. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer, R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung,* 387–419. Band 11. Weinheim/München: Juventa.

Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sich diese messen? In *Pädagogik, 6*(2004), 10–13.

Klieme, E., & Steinert, B. (2006). Schulentwicklung im Längsschnitt. Ein Forschungsprogramm und erste explorative Analysen. In M. Prenzel & J. Baumert (Hrsg.), *Vertiefende Analysen zu Pisa 2006* (*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10*(Sonderheft)), 221–238. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kohlbeck, H.H. (1991). Lehrerfortbildung in Schleswig-Holstein. Rückblick und Perspektive. In. H.G. Homfeld (Hrsg.), *Ausbilden und Fortbilden: Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung,* 69–80. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kontokollias, M. Reinke, I., Wierwille, S., & von Saldern, M. (2010). Merkmale guter Evaluation und Selbstevaluation. In M. von Saldern (Hrsg.), *Selbstevaluation von Schule. Hintergrund – Durchführung – Kritik,* 51–70. Norderstedt: Verlag: Books on Demand GmbH.

Krainz-Dürr, M. (1999*). Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation.* Wien: Studienverlag.

Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf,* 171–191. Münster: Waxmann.

Kruse, W. (2009). *Prozessoptimierung am Beispiel der Einführung eines neuen selbstverantwortlichen Arbeitsplanungsmode im Hanse-Klinikum Wismar. Wismarer Schriften zu Management und Recht Band 26.* Bremen: Europäischer Hochschulverlag.

Kunz-Heim, D. (2002). *Qualität durch Qualifizierung. Lehrerbeurteilung als Instrument zur Förderung von Qualität im Unterricht.* Weinheim/München: Juventa.

Kurz, K., Prüfer, P., & Rexroth, M. (1999). Zur Validität von Fragen in standardisierten Erhebungen. Ergebnisse des Einsatzes eines kognitiven Pretestinterviews. In *ZUMA-Nachrichten, 23*(1999), 83–107.

Kuß, A. (2012). *Marktforschung.* 4. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Landert, C. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von aus- gewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personal- entwicklung in den Schulen. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme.* Chur: Rüegger.

Landwehr, N., & Steiner, P. (2003). *Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen.* Schuber mit 5 Broschüren. Bern: hep.

Landwehr, N. (2003a). *Basisinstrument zur Schulqualität. Systematische Darstellung wichtiger Qualitätsansprüche an Schule und Unterricht.* Heft 2. Bern: hep.

Landwehr, N. (2003b). *Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Basisinstrument zur Schulqualität.* Heft 2, 8–13.

Lehrerpersonalgesetz (1999). Gefunden unter, *<http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/E599A288B2CB6660C12571B00042524B/$file/412.31_10.5.99_54.pdf>,* Stand 14. Juli 2013.

Lehrerpersonalverordnung (2000). Gefunden unter, *<http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/C1256C610039641BC1256CE50031EA61/$file/412.311.pdf>,* Stand 14. Juli 2013.

Liebhold, R., & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden,* 32–56. 1. Auflage. Wiesbaden: GWV Fachverlage.

Maag-Merki, K. (2005). Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Problemzusammenhang und Forschunsdesiderate. In K. Maag-Merki, A. Sandmeier, P. Schuler & H. Fend (Hrsg.), *Schule*

wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert, 4–14. Zürich: FS&S.

Maag-Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. In *Journal für Schulentwicklung,* 2 (2008), 22–30.

Mandl, H., Friedrich, H.F., & Hron, A. (1993). Psychologie des Wissenserwerbs. In B. Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, G.L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie,* 143–218. 2. Auflage. München: Urban & Schwarzenberg.

Mayer, H.O. (2008). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung, Auswertung.* 4. Auflage. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag.

Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, 534–547. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

McElvany, N., Gebauer, M.M., Bos, W., & Holtappels, H.G. (Hrsg.) (2013). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven.* Band 17. Weinheim/München: Juventa.

Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meier, G., & Hansen, J. (1999). Die Quotenstichprobe. In ADM Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V./ AG.MA Arbeitsgemeinschaft Media-Analyse e.V. (Hrsg.), *Stichprobenverfahren in der Umfrageforschung. Eine Darstellung für die Praxis,* 93–101. Opladen: Verlag Leske & Budrich.

Messerschmid, F. (1956). Die Weiterbildung des Lehrers. In G. Heck & M. Schurig (Hrsg.) (1982), *Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung – Theoretische Grundlagen und Praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945,* 78–96. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Meuser, M., & Nagel, U. (1997). Das Experteninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft,* 481–491. Weinheim/Basel: Beltz.

Meuser, M., & Nagel, U. (2004). ExpertInneninterview. Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie,* 326–329. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meuser, M., & Nagel, U. (2009). Das Expterninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen,* 465–479. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik.* Band II. Berlin: Cornelsen.

Michalik, C.C. (2002). *Erfolgsfaktoren im Total Quality Management. Eine empirische Nutzenanalyse.* Aachen: Shaker.

Mirbach, H. (2007). Der „Qualitätsbegriff" in der beruflichen Bildung. Gefunden unter, *<http://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/SID-6CD88F9B-8535B8F8/kibb/Vortrag_mirbach.pdf>,* Stand 05. April 2014.

Mittel- und Berufsschullehrervollzugsverordnung (1999). Gefunden unter, *<http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/B6B4AB6642A92DB-0C125796B003F4C69/$file/413.112_26.5.99_75.pdf>,* Stand 07. Juli 2015.

Möller, K. (2006). Lehrerbildung – die (Un)Vollendete? Deutschland und Schweden im Vergleich. In K. Schleicher & P.J. Weber (Hrsg.), *Hochschulpraxis – Erziehungswissenschaft,* 9–87. Hamburg: Krämer.

Mohr, K. (1975). Lehrerfort- und weiterbildung. Eine Übersicht. In G. Heck & M. Schurig (Hrsg.), *Lehrerfort-und Lehrerweiterbildung – theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945,* 222–237. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2008). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion.* 1. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer.

Müller, W. (1996). Betriebliche Restrukturierung und Reorganisation als betriebspädagogisches Problem. In K. Beck (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung,* 209–224. Weinheim/Basel: Beltz.

Müller, F.H., et al. (2010). Prolog. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung,* 9–13. Münster: Waxmann.

Müller-Neuendorf, M., & Obermaier, M. (2010). *Handbuch Qualitätsmanagement Schule. Evaluation und praktische Durchführung.* Paderborn: Schöningh.

Muftic, A. (2012). *Schulentwicklung. Begriff – Theorie – Definition.* Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag: Reihe: Pädagogik; Band 31. Marburg: Tectum.

Mummendey, H.D. (1981). Methoden und Probleme der Kontrolle sozialer Erwünschtheit. In *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 2*(3), 199–218.

Mummendey, H.D. (1987). *Die Fragebogenmethode.* 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Mummendey, H.D. (1999). *Die Fragebogenmethode.* 3. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Mummendey, H.D., & Grau, I. (2008). *Die Fragebogenmethode.* 5. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Neuweg, G.H. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, 35–49. Münster: Waxmann.

Nietlispach, P. (2006). *Nachhaltigkeit von Schulentwicklung (Workshop).* Dortmunder Akademie für pädagogische Führungskräfte (DAPF). Gefunden unter, *<http://www.zfw.tu-dortmund.de/archiv/2006/september/PDF/Workshop_10_Nietlispach.pdf>,* Stand 14. Oktober 2014.

OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.* OECD.

Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA.* Weinheim: Beltz.

Oelkers, J. (2007). Globalisierung, Wettbewerb und Schulentwicklung. Hauptreferat auf dem 3. Jahreskongress der Stiftung Partner für Schule NRW am 1. September 2007 im Ruhr Congress Bochum. Gefunden unter, *<htttp://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2007/279_BochumGlobalisierung.pdf>*, Stand 16. Juni 2015.

Ortenburger, A. (2010). *Professionalisierung und Lehrerausbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Oser, J., & Oelkers, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz.* Aarau: SKBF.

Pätzold, G. (1988). Lehrerfortbildung in der Kritik ihrer Adressaten. Ergebnisse einer Befragung von Lehrern berufsbildender Schulen. In *Wirtschaft und Erziehung,* 40*(6),* 188–191.

Pepels, W. (2004). *Marketing.* 4. Auflage. München: Oldenbourg.

Pfandenhauer, M. (2007). Das Experteninterview. Ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe. In R. Buber & H.H. Holzmüller (Hrsg)., *Qualitative Marktforschung. Konzepte, Methoden, Analysen,* 449–461. Wiesbaden: Gabler.

Philipp, E., & Rolff, H.G. (1998). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch.* Weinheim/Basel: Beltz.

Pickel, S. (2009). Die Triangulation als Methode der Politikwissenschaft. In S. Pickel, G. Pickel, H.J. Lauth, D. Jahn, Detlef (Hrsg.), *Neue Entwicklungen und Anwendungen auf dem Gebiet der Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft,* 517–542. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pieneck, S. (2008). *Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen im deutschsprachigen Raum.* Unveröffentlichte Diplomarbeit. Mannheim.

Porst, R. (1998). Im Vorfeld der Befragung. Planung, Fragebogenentwicklung, Pretesting. In *ZUMA-Arbeitsbericht, 98*(2002), 21.

Porst, R. (2009). *Der Fragebogen. Ein Arbeitsbuch.* 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Posch, P. (1996). Lehrerfortbildung als Schulentwicklung. In K. Krainer & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten – Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen" (PFL): Konzepte, Erfahrungen Reflexionen,* 17–32. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Posch, P. (2002). Das Schulprogramm. In M. Krainz-Dürr, P. Posch & F. Rauch (Hrsg.), *Schulprogrammen entwickeln. Erfahrungen aus einem Pilotprojekt an berufsbildenden Schulen,* 23–45. Innsbruck/Wien: Studienverlag.

Post, E.M. (2010). Der Einsatz von handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung von pädagogischen Führungskräften zur Initiierung von Lernen. Studien zur Verknüpfung von Erfahrung, Reflexion und Transfer. Gefunden unter, *<http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/3895/FassungAAn.pdf>,* Stand 15. März 2014.

Prüfer, P., & Rexroth, M. (1996). Verfahren zur Evaluation von Survey-Fragen. Ein Überblick. In *ZUMA-Arbeitsbericht, 5*(1996). Mannheim.

Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung.* Weinheim/Basel: Beltz.

Rahm, S. (2008). Theorie der Schulentwicklung. Ein komplexer Theorienverbund zur Schulreform. In *Journal für Schulentwicklung, 2*(2008), 14–21.

Rahm, S., & Schröck, N. (2009). Mitwirkung an Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule,* 531–543. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Raidt, T. (2015). Auswirkungen von PISA auf Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. Gefunden unter, *<http://www.researchgate.net/profile/Tabea_Raidt/publication/237006302_Ein_Jahrzehnt_Paradigmenwechsel._Auswirkungen_von_PISA_auf_Bildungspolitik_und_Bildungsverwaltung/links/02e7e51ada7fb4c7d0000000.pdf>,* Stand 16. Juni 2015.

Raithel, J. (2006). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs.* 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rehbinder, M. (1989). *BBG – Berufsbildungsgesetz.* Zürich: Orell Füssli Verlag.

Reinders, H. (2011). Fragebogen. In H. Reinders, H., Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz, (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden, 53–66.* 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reinecke, J. (2005). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften.* München: Oldenbourg.

Reusser, K., & Halbheer, U. (2008). Bildungsstandards als Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 26*(3), 304–317.

Rey, G.D. (2012). *Methoden der Entwicklungspsychologie. Datenerhebung und Datenauswertung.* Norderstedt: Books on Demand.

Riedinger, A. (2010). *Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg.* Hamburg: Kovac.

Riesenhuber, F. (2007). Großzahlige empirische Forschung. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung,* 1–16. 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Rohrmann, B. (1978). Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. *Zeitschrift für Psychologie, 9,* 222–245.

Rolff, H.G., & Tillmann, K.J. (1980). Schulentwicklungsforschung. Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In H.G. Rolff,

H. Hansen, K. Klemm & K.J. Tillmann (Hrsg), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven,* 237–264. Weinheim/München: Juventa.

Rolff, H.G. (1995). Die Schule als besondere soziale Organisation. In H.G. Rolff (Hrsg.), *Wandel durch Selbstorganisation,* 121–145. Weinheim/München: Juventa.

Rolff, H.G. (1998a). Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.G. Rolff, K.O. Bauer & K. Klemm (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven,* 295–326. Band 10. Weinheim/München: Juventa.

Rolff, H.G., Buhren, C.G., Lindau-Bank, D., & Müller, S. (1998b). *Manual Schulentwicklung.* Weinheim/Basel: Beltz.

Rolff, H.G., Buhren, C.G., Lindau-Bank, D., & Müller, S. (2006). *Manual Schulentwicklung.* Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim/Basel: Beltz.

Rolff, H.G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung.* Weinheim/Basel: Beltz.

Rolff, H.G. (2011). Wie verändern wir Schule wirklich? Gelingensbedingungen für erfolgreiche Schulentwicklung. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle. Wie verändern wir Schule wirklich? (Schriftenreihe des Netzwerk Schule Bd. 22),* 23–32. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Rüegg, S. (2000). *Weiterbildung und Schulentwicklung: Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern.* Bern/Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Ruep, M. (1999). Schule als Lernende Organisation – ein lebendiger Organismus. In J. Petersen & G.-B. Reinert (Hrsg.), *Innere Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele,* 17–81. 1. Auflage. Donauwörth: Auer.

SBFI (2015). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2015.* Bern: SBFI.

Schedler, K., & Proeller, I. (2011). *New Public Management.* 5. Auflage. Bern: Haupt.

Schiersmann, C., & Thiel, H.U. (2009). *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schoch, J. (2008). Strategische Schulentwicklung. In W. Schwendemann & Jürgen Rausch (Hrsg.), *Ethik, Management, Schule,* 57–70. 1. Oberrheinsymposium Freiburg. 1. Auflage. Waxmann: Münster.

Schönig, W. (1990). *Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung.* Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Schönig, W. (2002). Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. In *Zeitschrift für Pädagogik, 48*(6), 815–834.

Schönknecht, G. (2005). Die Entwicklung der Innovationskompetenz von Lehrer/innen aus (berufs-)biographischer Perspektive. In H. Ertl & H. Kremer. (Hrsg.), *Innovationen in schulischen Kontexten. Ansatzpunkte fürberufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften,* 15–42. Paderborn: Eusl.

Schratz, M. (2009). Die Zieldimension in der Schulentwicklung. Schulprofil, Leitbild, Schulprogramm. In S. Blömeke, T. Bohl & L. Haag u.a. (Hrsg.), *Handbuch Schule,* 567–571. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schreyögg, G., & Geiger, D. (2004). Kann implizites Wissen Wissen sein? Vorschläge zur Neuorientierung im Wissensmanagement. In B. Wyssusek (Hrsg.), *Wissensmanagement komplex. Perspektiven und soziale Praxis,* 43–54. Berlin: Erich Schmidt.

Schubert, R. (2013). Ziele und Aufgaben der Schulentwicklungsforschung. In B. Drinck (Hsg.), *Forschen in der Schule,* 38–51. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Schütz, A. (1972). Der gut informierte Bürger. In ders., *Gesammelte Aufsätze,* 85–101. Band 2. Den Haag: Nijhoff.

Semling, C., & Zölch, M. (2008). Human Resource Management als Aufgabe der Schulleitung. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulrich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven,* 213–239. Wiesbaden: Gabler.

SKBF (2010). *Bildungsbericht Schweiz.* Aarau: SKBF.

Spoerl, H. (1996). *Die Feuerzangenbowle. Eine Lausbüberei in der Kleinstadt.* München: Heyne.

Sloane, P.F.E. (2004). Lehrerausbildung für das berufsbildende Schulwesen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung,* 350–369. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Steiner, P., Landwehr, N., & Gonon, P. (2003). *Das Q2E-Modell – Schritte zur Schulqualität. Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements.* Heft 1. Bern: hep.

Steuer, E. (1983). *Organisationsentwicklung für die Schule. Leitbild, Strategie und Verwirklichung schulinterner OE.* Frankfurt a.M.: Lang.

Strittmatter, A. (1997). *Qualitätsmanagement durch Selbstevaluation. Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt Baselland 1995–1997.* Binningen: Lehrerinnen- und Lehrerverein Baselland.

Strittmatter, A. (1998). „Eine knüppelharte Sache." Schulen erproben Selbstevaluation. In J. Bastian (Hg.), *Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation,* 211–220. 1. Auflage. Hamburg: Bergmann und Helbig.

Sudman, S., & Bradburn, N. (1982). *Asking Questions. A Practical Guide to Questionaire Design.* San Francisco: Jossey-Bass.

Tenorth, H.E., & Tippelt, R. (2007). *Lexikon Pädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz.

Terhart, E. (2000a). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.* Weinheim/Basel: Beltz.

Terhart, E. (2000b). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In *Zeitschrift für Pädagogik, 46*(6), 809–829.

Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Gefunden unter, *<http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf>,* Stand 22. November 2011.

Thurnreiter, T. (1979). Thesen zur Zukunft der Lehrerfortbildung. In W. Weibel (Hrsg.), *Lehrerfortbildung – Variante CH,* 129–134. Aarau: Sauerländer.

Tillmann, K.J. (2011). Schultheorie, Schulentwicklung, Schulqualität. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung, 37–57*. Zürich: Pestalozzianum.

Trautner, H.M. (1997). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie.* 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Tyack, D., & Tobin, W. (1993). The "grammar" of schooling. Why has it been so hard to change? In *American Educational Research Journal, 31,* 453–479.

Van Velzen, W., Miles, M., Elholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985) *Making School Improvement Work.* Leuven: ACCO.

Verordnung über die Berufsbildung (2003). Gefunden unter: <*http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/412.101.de.pdf*>, Stand 03. Januar 2012.

Volksschulgesetz (2005). Gefunden unter, <*http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/13EF955B1682B079C12573B50025B2CC/$file/412.100_7.2.05_59.pdf*>, Stand 14. Juli 2013.

Volksschulverordnung (2006). Gefunden unter, <*http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/2596033217D0B186C12571B1002B3B73/$file/412.101_28.6.06_54.pdf*>, Stand 14. Juli 2013.

Weibel, W. (1979). Aufgaben und Bedeutung der Lehrerfortbilung. In W. Weibel (Hg.), *Lehrerfortbildung – Variante CH,* 29–30. Aarau: Sauerländer.

Wenzel, H., & Wesemann, M. (1990). Schulinterne Lehrerfortbildung: Begriffliche Klärungen, Abgrenzungen und Probleme. In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), Schulinterne Lehrerfortbildung: Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung, 24–40. Weinheim/Basel: Beltz.

Wester, F. (2004). Entwicklung von Unterrichtsqualität als Kern der Schulentwicklung. In H. Kiper, H. Meyer, W. Mischke & F. Wester, *Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule. Das Oldenburger Konzept, 211–253.* 4. Auflage. Oldenburg: Didaktisches Zentrum (DIZ) Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.

Wettstein, E., Bossy, R., Dommann, F., & Villiger, D. (1988). *Die Berufsbildung in der Schweiz.* 2. Auflage. Luzern: Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz.

Wettstein, E., & Gonon, P. (2009). *Berufsbildung in der Schweiz.* Bern: hep.

Wiater, W. (2002). *Theorie der Schule.* Donauwörth: Auer.

Wiechmann, J. (2003). *Der Wissenstransfer von Innovationen – die Perspektive der Schulen ans aktive Handlungseinheiten.* In Zeitschrift für Pädagogik, *49*(2003) 5, 675–694.

Widmer, K. (1979). Fortbildung als Beitrag einer umfassenden Handlungskompetenz des Lehrers. In W. Weibel (Hrsg.), *Lehrerfortbildung – Variante CH,* 7–28.

Aarau: Sauerländer. Wyrwal, J. (2006). Qualitätsmanagement beruflicher Schulen. In *Die berufsbildende Schule, 58*(2006), 250–256.

Anhang



Fragebogen Berufsfachschullehrer/-innen im Kanton Zürich

Institut für Erziehungswissenschaft



Silke Fischer
Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft
Beckenhofstrasse 35
CH-8006 Zürich
Telefon +41 44 634 66 03
Silke.Pieneck@ife.uzh.ch
www.ife.uzh.ch

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

herzlichen Dank, dass Sie an unserer Studie zum Thema *„Schulentwicklung durch schulinterne Lehrerweiterbildung“* teilnehmen. Zielsetzung dieses Projektes ist es, Schulentwicklung und schulinterne Lehrerweiterbildung besser aufeinander abzustimmen und beides in Ihrem Sinne zu optimieren. Darüber hinaus unterstützen Sie durch Ihre Teilnahme massgeblich das Dissertationsprojekt von Silke Fischer (ehemals Pieneck).

Die Bearbeitung dieses Fragebogens wird maximal 15 Minuten Ihrer Zeit in Anspruch nehmen. Als kleines Dankeschön verlosen wir unter allen Teilnehmenden zwei Kinogutscheine für je zwei Personen. Falls Sie an der Verlosung teilnehmen möchten und/oder über die Ergebnisse dieser Studie informiert werden möchten, dann haben Sie die Möglichkeit, auf dem Coupon auf der letzten Seite Ihre Emailadresse anzugeben. Bitte trennen Sie diesen dann von Ihrem Fragebogen ab und geben Sie ihn gesondert zurück.

Bei Rückfragen stehen wir Ihnen gerne jederzeit zur Verfügung!

Mit freundlichen Grüssen,

Prof. Dr. Philipp Gonon   Dipl.-Hdl. Silke Fischer (ehemals Pieneck)

0. Ausfüllen, Inhalt und Gliederung, Begrifflichkeiten

Ausfüllen

*Bitte beantworten Sie alle Fragen der Reihe nach und möglichst spontan. Der Fragebogen besteht aus mehreren Teilen (s.u.). Vor jedem Teil wird Ihnen kurz erklärt, worauf sich der folgende Abschnitt inhaltlich bezieht. Alle Fragen betreffen den **Ist-Zustand** an Ihrer jetzigen Schule. Dabei gibt es keine richtige oder falsche Antwort. Sie werden lediglich gebeten Ihre persönliche Einschätzung wiederzugeben. Die Befragung erfolgt anonym, d.h. es können im Nachhinein keinerlei Rückschlüsse auf Ihre Person gezogen werden.*

Sie können die Fragen durch Ankreuzen einer vorgegebenen Antwortkategorie beantworten. Bitte füllen Sie hierzu die Antwortvorgaben gut leserlich mit einem dunklen Stift aus und korrigieren Sie falsche Antworten wie folgt:

		sehr unwichtig	ziemlich unwichtig	eher unwichtig	weder noch	eher wichtig	ziemlich wichtig	sehr wichtig
Wie unwichtig/wichtig ist…		1	2	3	4	5	6	7
0.	…Schulentwicklung heute? **(ursprüngliche Antwort)**	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐
0.	…Schulentwicklung heute? **(korrigierte Antwort)**	☐	☐	☒ (durchgestrichen)	☐	☐	☐	☐

- Wenn Sie einer Aussage in vollem Umfang zustimmen, dann kreuzen Sie bitte *„sehr wichtig“* (7) an.
- Wenn Sie einer Aussage in keiner Weise zustimmen, dann kreuzen Sie bitte *„sehr unwichtig“* (1) an etc.

Inhalt und Gliederung

Der Fragebogen gliedert sich in die nachfolgenden Teile: Seite

Begrifflichkeiten

Unter der Bezeichnung….

…*schulinterne Lehrerweiterbildung (Schilw)* ist die Weiterbildung gemeint, die im Rahmen eines schulinternen Weiterbildungstages an Ihrer Schule stattfindet.
…*Q-Team (Qualitätsteam)* ist die Steuerungsgruppe gemeint, die sich an Ihrer Schule mit der Schulentwicklung befasst.

I. Persönliche Angaben

Im Folgenden geht es um Angaben zu Ihrer Person. Bitte füllen Sie Zutreffendes aus.

1.1 Geschlecht:		
weiblich ☐		männlich ☐
1.2 Meine Lehrerausbildung habe ich vollständig abgeschlossen:		
nein ☐		ja ☐
1.3 Folgenden Zugang habe ich in den Lehrberuf gehabt:		
Lehrererstausbildung ☐	Quereinstieg ☐	Sonstige ☐
1.4 Momentan unterrichte ich folgende Fächer (*bitte kreuzen Sie alle Zutreffenden an):*		
ABU (Deutsch/Gesellschaft) ☐	Fremdsprachen ☐	Mathematik & Naturwissenschaften ☐
Wirtschaft ☐	Berufskunde ☐	Sonstiges ☐
1.5 Die Dauer meiner Lehrtätigkeit umfasst *(inkl. Ausbildungszeit, aber ohne Einbezug von Beurlaubungs- und Ausfallzeiten):*		
__________Jahre		
1.6 Die Dauer meiner Schulzugehörigkeit umfasst:		
___________Jahre		
1.7 Zur Zeit bin ich mit folgendem Pensum beschäftigt:		
___________%		
1.8 Zur Zeit bin ich unter folgender Kategorie an meiner Schule als Lehrperson beschäftigt *(obA = ohne besondere Aufgaben bzw. mbA = mit besonderen Aufgaben):*		
Lehrperson mbA ☐	Lehrperson obA ☐	Lehrbeauftragte(r) ☐
1.9 Folgende Funktionsstelle (s.u.) übe ich zur Zeit an meiner Schule aus:		
☐ Mitglied (erweiterte) Schulleitung ☐ Mitglied des Q-Teams ☐ Mitglied Team schulinterne Lehrerweiterbildung ☐ Sonstige ☐ Keine		

II. Einstellung zu Schulentwicklung und schulinterner Lehrerweiterbildung

Im folgenden Teil werden Sie gebeten Ihre Einstellung zu den folgenden Sachverhalten von Schulentwicklung und schulinterner Lehrerweiterbildung wiederzugeben.

		sehr unwichtig	ziemlich unwichtig	eher unwichtig	weder noch	eher wichtig	ziemlich wichtig	sehr wichtig
Wie unwichtig/wichtig ist…		1	2	3	4	5	6	7
2.1	…Ihnen persönlich Schulentwicklung?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.2	…Ihrer Meinung nach Schulentwicklung an Ihrer Schule insgesamt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.3	…Ihnen persönlich die schulinterne Lehrerweiterbildung?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.4	…Ihrer Meinung nach schulinterne Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule insgesamt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.5	…Ihnen eine regelmässige Information über den aktuellen Stand der Zielerreichung der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes Ihrer Schule?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.6	…Ihrer Meinung nach der Einbezug des gesamten Kollegiums bei der Entwicklung der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.7	…Ihrer Meinung nach der Einbezug des gesamten Kollegiums bei der Entwicklung der Ziele/des Konzeptes der schulinternen Lehrerweiterbildung?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

III. Wissen über Schulentwicklung und schulinterne Lehrerweiterbildung

Der nachfolgende Abschnitt bezieht sich auf Ihr Wissen über die Themenbereiche Schulentwicklung und schulinterne Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule.

Wie schlecht/gut…		sehr schlecht 1	ziemlich schlecht 2	eher schlecht 3	weder noch 4	eher gut 5	ziemlich gut 6	sehr gut 7
3.1	…kennen Sie persönlich die Schulentwicklungsziele/das -konzept Ihrer Schule?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.2	…kennen Ihrer Meinung nach Ihre Kollegen/-innen die Schulentwicklungsziele/das -konzept Ihrer Schule?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.3	…wurden Ihnen die Schulentwicklungsziele/das -konzept am Konvent von der Schulleitung/dem Q-Team erläutert?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.4	…sind Ihnen Informationen zur Schulentwicklung an Ihrer Schule allgemein zugänglich?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.5	…sind Ihnen die Ansprechpersonen zur Schulentwicklung an Ihrer Schule allgemein bekannt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.6	…decken sich die Inhalte der schulinternen Lehrerweiterbildung mit Ihren persönlichen Weiterbildungsbedürfnissen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.7	…kennen Sie persönlich die Ziele/das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung Ihrer Schule?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.8	…kennen Ihrer Meinung nach Ihre Kollegen/-innen die Ziele/das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung Ihrer Schule?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.9	…wurden Ihnen die Ziele/das Konzept der internen Lehrerweiterbildung am Konvent durch die Schulleitung/das Q-Team erläutert?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.10	…sind Ihnen Informationen zur schulinternen Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule allgemein zugänglich?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.11	…sind Ihnen die Ansprechpersonen zur schulinternen Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule allgemein bekannt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wie schlecht/gut…		sehr schlecht 1	ziemlich schlecht 2	eher schlecht 3	weder noch 4	eher gut 5	ziemlich gut 6	sehr gut 7
3.12	…sind die Inhalte der Schulentwicklung und der schulinternen Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule aufeinander abgestimmt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.13	…ist Ihrer Meinung nach die schulinterne Lehrerweiterbildung generell geeignet Inhalte der Schulentwicklung zu vermitteln?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.14	…hilft Ihnen die schulinterne Lehrerweiterbildung bei der Umsetzung der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes Ihrer Schule?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

IV. Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess von Schulentwicklung und schulinterne Lehrerweiterbildung

Im Folgenden werden Sie zu dem Entwicklungsprozess der Ziele/des Konzeptes der Schulentwicklung und schulinternen Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule befragt.

Wie schwach/stark…		sehr schwach 1	ziemlich schwach 2	eher schwach 3	weder noch 4	eher stark 5	ziemlich stark 6	sehr stark 7
4.1	…waren Sie bisher in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der Schulentwicklung einbezogen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.2	…waren Ihre Kollegen/-innen insgesamt in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der Schulentwicklung einbezogen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.3	…möchten Sie zukünftig in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der Schulentwicklung einbezogen sein?							
4.4	…sind Sie mit den Schulentwicklungszielen/dem -konzept einverstanden?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.5	…waren Sie bisher in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der schulinternen Lehrerweiterbildung einbezogen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wie schwach/stark…		sehr schwach 1	ziemlich schwach 2	eher schwach 3	weder noch 4	eher stark 5	ziemlich stark 6	sehr stark 7
4.6	…waren Ihre Kollegen/-innen insgesamt in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der schulinternen Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule einbezogen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.7	…möchten Sie zukünftig in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess der schulinternen Lehrerweiterbildung einbezogen sein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.8	…sind Sie mit den Zielen/dem Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule einverstanden?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

V. Zielerreichung von Schulentwicklung und schulinterner Lehrerweiterbildung

Dieser Teil bezieht sich auf den Zielerreichung von Schulentwicklung und schulinterner Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule.

Wie schlecht/gut…		sehr schlecht 1	ziemlich schlecht 2	eher schlecht 3	weder noch 4	eher gut 5	ziemlich gut 6	sehr gut 7
5.1	…ist Ihnen der Stand der Zielerreichung der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes allgemein bekannt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.2	…sind Ihnen Informationen über die Zielerreichung abgeschlossener Schulentwicklungsprojekte an Ihrer Schule allgemein zugänglich?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.3	…sind Ihnen Ansprechpersonen zur Zielerreichung abgeschlossener Schulentwicklungsprojekte allgemein bekannt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.4	…wurden Sie bisher von der Schulleitung/dem Q-Team über den Zielerreichungsgrad der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes informiert?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wie schlecht/gut…		sehr schlecht 1	ziemlich schlecht 2	eher schlecht 3	weder noch 4	eher gut 5	ziemlich gut 6	sehr gut 7
5.5	…möchten Sie zukünftig von der Schulleitung/dem Q-Team über den Zielerreichungsgrad der Schulentwicklungsziele/des -konzeptes informiert werden?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.6	…sind Ihnen Massnahmen aus abgeschlossenen Schulentwicklungsprojekten allgemein bekannt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

VI. Auswirkungen von Schulentwicklung und schulinterner Lehrerweiterbildung

Dieser Teil bezieht sich auf die (positiven) Auswirkungen, die Schulentwicklung und die schulinterne Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule auf Sie persönlich/Ihren Unterricht haben.

Wie schwach/stark…		sehr schwach 1	ziemlich schwach 2	eher schwach 3	weder noch 4	eher stark 5	ziemlich stark 6	sehr stark 7
6.1	…verbessert Schulentwicklung allgemein Ihren Unterricht?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.2	…verbessert Schulentwicklung allgemein Ihre beruflichen Fähigkeiten als Lehrperson?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.3	…verbessert Schulentwicklung allgemein Ihren schulischen Alltag?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.4	…wünschen Sie sich mehr Unterstützung bei der Umsetzung von Inhalten der Schulentwicklung in Ihrem Unterricht?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.5	…verbessert schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein Ihren Unterricht?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.6	…verbessert schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein Ihre beruflichen Fähigkeiten als Lehrperson?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.7	…verbessert schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein Ihren schulischen Alltag?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.8	…wünschen Sie sich mehr Unterstützung bei der Umsetzung von Inhalten der schulinternen Lehrerweiterbildung in Ihrem Unterricht?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

VII. Kontakt mit Schulentwicklung und schulinterne Lehrerweiterbildung

Der nachfolgende Abschnitt bezieht sich auf die Häufigkeit, mit welcher Sie sich mit Schulentwicklung und schulinterner Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule auseinander setzen.

		nie	sehr selten sehr oft	ziemlich selten	eher selten	weder noch	eher oft	ziemlich oft	sehr oft	immer
Wie selten/oft…		1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.1	…werden Ihnen Schulentwicklungsthemen am Konvent vorgestellt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.2	…sprechen Sie mit Kollegen über Schulentwicklungsthemen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.3	…informieren Sie sich persönlich über Schulentwicklung an Ihrer Schule?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.4	…nehmen Sie an der schulinternen Lehrerweiterbildung Ihrer Schule teil?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.5	…werden Ihnen Themen zur schulinternen Lehrerweiterbildung am Konvent vorgestellt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.6	…sprechen Sie mit Kollegen/-innen über Themen der schulinternen Lehrerweiterbildung?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.7	…informieren Sie sich persönlich über die schulinterne Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ENDE

Herzlichen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an:

☐ Ja, ich möchte über die Ergebnisse dieser Studie informiert werden.
☐ Ja, ich möchte an der Verlosung der Kinogutscheine teilnehmen.

Email: ____

Interviewleitfaden Experte Schilw		
I. Soziodemographische Merkmale		
Geschlecht:	☐ weiblich ☐ männlich	
Alter:		
Pensum:		
Dauer der Lehrtätigkeit:		
Funktion im Rahmen von Schilw:		
II. Interview		
a) Wissen/Allgemeines Schilw		
1a.	Bitte erläutern Sie die Organisation/den Ablauf von Schilw an Ihrer Schule.	
2a.	Wie beurteilen Sie den Wissensstand der Lehrpersonen an Ihrer Schule zum Thema Schilw allgemein (Ansprechpersonen etc.)?	
⇒	3a.	Wie beurteilen Sie den Wissensstand der Lehrpersonen speziell zu den Zielen/dem Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung an Ihrer Schule?
b) Entwicklungsprozess Ziele/Konzept Schilw		
1b.	Wie kommt es zu der Entwicklung/Festlegung der Ziele/des Konzeptes der schulinternen Lehrerweiterbildung an ihrer Schule?	
2b.	Welche Personen sind in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess involviert?	
3b.	Wird das Kollegium allgemein mit in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess einbezogen (z.B. auf einem Konvent, schulinternen Weiterbildungstag etc.)?	
4b.	Besteht für die Lehrpersonen an ihrer Schule allgemein die Möglichkeit sich am Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess zu beteiligen? Wenn ja, wie?	
⇒	5b.	Inwiefern halten Sie den Einbezug des ganzen Kollegiums in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess für sinnvoll?
c) Abstimmung Ziele/Konzepte Schilw und Ziele SE		
1c.	Wie Untersuchungen[166] zur Lehrerweiterbildung zeigen, werden im Rahmen von Schilw (z.B. am schulinternen Weiterbildungstag) z.T. Inhalte aus dem Bereich der SE vermittelt. Inwiefern werden die Ziele/das Konzept von Schilw an ihrer Schule mit denen/dem der SE aufeinander abgestimmt? **(Wenn nicht, weiter mit 2c)**	

166 Vgl. in Kap. *2.3.3 Ausgewählte Studien zur Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung* die Studie von Rüegg (2000).

⇒ ⇓	2c.	Warum nicht? Wie beurteilen Sie eine solche Massnahme?
3c.	Gibt es an ihrer Schule einen kontinuierlichen kollegialen Austausch zwischen den Verantwortlichen von Schilw und denen der SE? Wenn ja, wie ist dieser organisiert? **(Wenn nicht, weiter mit 4c)**	
⇒ ⇓	4c.	Wie beurteilen Sie eine solche Massnahme? Inwiefern befürworten Sie diese?
5c.	Inwieweit spielt Schilw im Rahmen der Erreichung der SE-Ziele/des SE-Konzeptes an Ihrer Schule eine Rolle?	
6c.	Halten Sie Schilw allgemein für ein geeignetes Mittel, um die Ziele/das Konzept der SE an ihrer Schule zu erreichen? Bzw. diese(s) evtl. in einem erhöhtem Ausmass zu erreichen?	
d) Auswirkungen Ziele/Konzept Schilw		
1d.	Wie verbessert die/das an Ihrer Schule festgelegte(n) Ziele/Konzept von Schilw allgemein den Unterricht der einzelnen Lehrpersonen an Ihrer Schule? **(Wenn nicht, weiter mit 2d, 3d)**	
⇒ ⇓	2d.	Warum ist dies nicht der Fall?
⇒ ⇓	3d.	Wie müssten dementsprechend Ihre schulinternen Ziele/ Ihr schulinternes Konzept von Schilw modifiziert werden bzw. welche Unterstützungsleistungen müssten die Lehrpersonen von wem erhalten, um diesen Zustand zu verändern?
4d.	Denken Sie, dass die an Ihrer Schule festgelegten Schilw-Ziele/das Schilw- Konzept zu einer Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen an Ihrer Schule beitragen? **(Wenn nicht, weiter mit 5d, 6d)**	
⇒ ⇓	5d.	Warum nicht?
⇒ ⇓	6d.	Wie müssten dementsprechend Ihr(e) Ziele/Konzept von Schilw modifiziert werden bzw. welche Unterstützungsleistungen müssten die Lehrpersonen von wem erhalten?

ENDE

Herzlichen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!

<table>
<tr><td colspan="3">Interviewleitfaden Experte SE</td></tr>
<tr><td colspan="3">I. Soziodemographische Merkmale</td></tr>
<tr><td colspan="2">Geschlecht:</td><td>☐ weiblich
☐ männlich</td></tr>
<tr><td colspan="2">Alter:</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Pensum:</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Dauer der Lehrtätigkeit:</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Funktion im Rahmen der SE:</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">II. Interview</td></tr>
<tr><td colspan="3">a) Wissen/Allgemeines SE</td></tr>
<tr><td>1a.</td><td colspan="2">Bitte erläutern Sie die Organisation/den Ablauf von SE an Ihrer Schule.</td></tr>
<tr><td>2a.</td><td colspan="2">Wie beurteilen Sie den Wissensstand der Lehrpersonen an Ihrer Schule zum Thema SE allgemein (aktuelle Projekte, Mitglieder Q-Team etc.)?</td></tr>
<tr><td>⇒</td><td>3a.</td><td>Wie beurteilen Sie den Wissensstand der Lehrpersonen speziell zu den Zielen/dem Konzept der SE an Ihrer Schule?</td></tr>
<tr><td colspan="3">b) Entwicklungsprozess Ziele/Konzept SE</td></tr>
<tr><td>1b.</td><td colspan="2">Wie kommt es zu der Entwicklung/Festlegung der SE-Ziele/des SE-Konzeptes an ihrer Schule?</td></tr>
<tr><td>2b.</td><td colspan="2">Welche Personen sind in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess involviert?</td></tr>
<tr><td>3b.</td><td colspan="2">Wird das Kollegium allgemein mit in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess einbezogen (z.B. auf einem Konvent, internen Weiterbildungstag etc.)?</td></tr>
<tr><td>4b.</td><td colspan="2">Besteht für die Lehrpersonen an ihrer Schule allgemein die Möglichkeit sich am Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess zu beteiligen? Wenn ja, wie?</td></tr>
<tr><td>⇒</td><td>5b.</td><td>Inwiefern halten Sie den Einbezug des ganzen Kollegiums in den Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess für sinnvoll?</td></tr>
<tr><td colspan="3">c) Abstimmung Ziele/Konzept SE und Ziele/Konzept schulinterne LWB</td></tr>
<tr><td>1c.</td><td colspan="2">Wie Untersuchungen[167] zur LWB zeigen, werden im Rahmen der schulinternen LWB (z.B. am internen Weiterbildungstag) z.T. Inhalte aus dem Bereich der SE vermittelt. Inwiefern werden die Ziele/das Konzept der SE an ihrer Schule mit denen/dem der schulinternen LWB aufeinander abgestimmt? (Wenn nicht, weiter mit 2c)</td></tr>
<tr><td>⇒
⇓</td><td>2c.</td><td>Warum wird dies an Ihrer Schule nicht gemacht? Wie beurteilen Sie eine solche Massnahme?</td></tr>
</table>

167 Vgl. in Kap. *2.3.3 Ausgewählte Studien zur Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung* die Studie von Rüegg (2000).

3c.	Gibt es an ihrer Schule einen kontinuierlichen kollegialen Austausch zwischen den Verantwortlichen der schulinternen LWB und denen der SE? Wenn ja, wie ist dieser organisiert? **(Wenn nicht, weiter mit 4c)**	
⇒ ⇓	4c.	Wie beurteilen Sie eine solche Massnahme? Inwiefern befürworten Sie diese?
5c.	Inwieweit spielt die schulinterne LWB im Rahmen der Erreichung der SE-Ziele/ des SE-Konzeptes an Ihrer Schule eine Rolle?	
6c.	Halten Sie die schulinterne LWB allgemein für ein geeignetes Mittel, um die Ziele/das Konzept der SE zu erreichen? Bzw. diese(s) evtl. in einem erhöhtem Ausmass zu erreichen?	
d) Überprüfung Ziel-/Konzepterreichungsgrad SE		
1d.	Wie beurteilen Sie den Wissenstand des Kollegiums allgemein in Bezug auf den Stand der Ziel-/Konzepterreichung von SE an ihrer Schule?	
2d.	Wird das Kollegium an Ihrer Schule regelmässig über den Stand der Zielerreichung im Bereich SE informiert? Wenn ja, wie (z.B. Konvent etc.)? **(Wenn nicht, weiter mit 3d)**	
⇒ ⇓	3d.	Wie beurteilen Sie eine solche Massnahme?
4d.	Inwiefern sind den Lehpersonen allgemein Massnahmen aus abgeschlossenen SE-Projekten bekannt?	
e) Auswirkungen Ziele/Konzept SE		
1e.	Wie verbessert die/das an Ihrer Schule festgelegte(n) SE-Ziele/-Konzept allgemein den Unterricht der einzelnen Lehrpersonen an Ihrer Schule? **(Wenn nicht, weiter mit 2e, 3e)**	
⇒ ⇓	2e.	Warum ist dies nicht der Fall?
⇒ ⇓	3e.	Wie müssten dementsprechend Ihre SE-Ziele/-Konzept modifiziert werden bzw. welche Unterstützungsleistungen müssten die Lehrpersonen von wem erhalten, um diesen Zustand zu verändern?
4e.	Inwiefern tragen die/das an Ihrer Schule festgelegte(n) SE-Ziele/-Konzept allgemein zu einer Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen an Ihrer Schule bei? **(Wenn nicht, weiter mit 5e, 6e)**	
⇒ ⇓	5e.	Warum nicht?
⇒ ⇓	6e.	Wie müssten dementsprechend Ihr(e) SE-Ziele/-Konzept modifiziert werden bzw. welche Unterstützungsleistungen müssten die Lehrpersonen von wem erhalten?

ENDE

Herzlichen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!